Niveau(x) d'enseignement: 1 Numéro EDUQ : 8170374
Centre d'intérêt: 36

Les Enseignantes et enseignants du Québec : une étude socio-pédagogique. 6. La formation et le perfectionnement / Roger A. Cormier, Claude Lessard, Paul Valois, Louis Toupin. -- [Québec] : Ministère de l'éducation, Service de la recherche, 1980.
141 p. : graph. ; 28 cm.

Code: 28-1332. Bibliographie: p. 107-108.

ISBN 2-550-00990-8

Cote Dewey: 371.1'009714/E59 Cote LC: LB/2832.4/.C38

Descripteur(s): *Opinion de l'enseignant *Besoins de l'enseignant *Formation des enseignants *Perfectionnement des enseignants *Programme de formation *Programme de perfectionnement *Maternelle (Niveau) *Primaire (Niveau) *Secondaire (Niveau)

Suite à une enquête effectuée en 1978 auprès des enseignants de la maternelle, du primaire et du secondaire, ce sixième volume aborde les huit points suivants: 1. Facteurs de succès dans l'enseignement, 2. Evaluation de la formation, 3. Evaluation du perfectionnement à l'université, 4. Cadre institutionnel, 5. Programme idéal de formation, 6. Conditions pouvant faciliter le perfectionnement, 7. Activités possibles de perfectionnement, 8. La scolarité comme élément de rémunération. Le document présente les résultats d'ensemble ainsi que les réactions propres à certains sous-groupes.

A partir des données du fichier "Maîtres" de SIMEQ pour l'automne 1977, un échantillon de 5% des enseignants a été constitué. On a expédié un questionnaire par la poste, en mai 1978, aux 3918 enseignants retenus; 2806 l'ont complété (taux de réponse de 71,6%). Le questionnaire comprend sept divisions: 1. Variables socio-démographiques, 2. Variables socio-culturelles, 3. Variables socio-professionelles, 4. Formation professionnelle, 5. Tâche et milieu de travail, 6. Valeurs éducatives, 7. Futur anticipé et désiré. Les résultats de ce volume sont le fruit d'une analyse factorielle.

Les enseignants font peu de cas de leur formation et de leur perfectionnement comme facteur de succès professionnel, comparativement à d'autres facteurs comme l'expérience, l'effort personnel, les talents naturels et les échanges avec les collègues. Ces constatations sont corroborées par l'évaluation négative qu'ils font de leur propre expérience de formation et de perfectionnement. Les enseignants désirent néanmoins à deux contre un maintenir un lien entre la scolarité et la rémunération.

Type de document: r
Notice(s) connexe(s): 8170113, 8170169, 8170181, 8170205
Auteur de l'analyse: ar

E D U Q 8170374

Les enseignantes et enseignants du Québec

UNE ÉTUDE SOCIO-PÉDAGOGIQUE

Volume 6

La formation et le perfectionnement

Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation
Service de la recherche

E D U Q 8170374

Les enseignantes et enseignants du Québec

UNE ÉTUDE SOCIO-PÉDAGOGIQUE

Volume 6

La formation et le perfectionnement

1980

Roger A Cormier
Claude Lessard
Paul Valois
Louis Toupin

Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation
Service de la recherche

Les chercheurs

ROGER A. CORMIER, Centre de recherche et d'évaluation éducationnelles.

CLAUDE LESSARD, professeur à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, libéré pour travailler à la présente recherche.

LOUIS TOUPIN, agent de recherche et de planification socio-économique, rattaché au service de la Recherche du secteur de la Planification au ministère de l'Education.

PAUL VALOIS, agent de recherche et de planification socio-économique, rattaché au service de la Recherche du secteur de la Planification au ministère de l'Education.

Dépôt légal: deuxième trimestre 1980
Bibliothèque nationale du Québec
ISBN: 2- 550-00990 -8

DIFFICULTES DE LA LANGUE FRANÇAISE

Nous avons constaté, dès le début du projet, en particulier lors de l'élaboration du questionnaire, que le langage peut, à maints égards, véhiculer et renforcer l'oppression spécifique des femmes. Nous avons, à ce moment, tenté de tenir compte d'un sentiment d'injustice que ressentent de plus en plus de femmes et d'hommes. Si nous nous fions aux témoignages que nous avons reçus, nous avons peut-être bien réussi, même si quelques collaborateurs ad hoc ne s'y reconnaissaient pas, tentant, par exemple, de masculiniser les pages titres du questionnaire et du rapport.

Nos tentatives de rendre la langue française moins "sexiste" en rédigeant notre rapport se sont avérées cependant plus complexes. Nous avons constaté, en particulier, que nous rendions nos textes beaucoup plus lourds et que nous risquions ainsi d'indisposer plusieurs lectrices et lecteurs qui devront composer avec un contenu parfois difficile d'accès.

Nous nous sentons démunis devant ce problème de rédaction et nous nous excusons auprès des enseignantes quand nous parlons d'elles et de leurs collègues masculins, en n'utilisant que des termes masculins, comme celui d'enseignant.

TABLE DES MATIÈRES

	Page
REMERCIEMENTS.	5
RESUME	7
INTRODUCTION	9
CHAPITRE I: RESULTATS POUR L'ENSEMBLE DES ENSEIGNANTS	11
1. Facteurs de succès dans l'enseignement	11
A. Résultats de l'analyse factorielle.	12
B. Position des enseignants.	14
a) Pratique professionnelle scolaire.	15
b) Talents naturels	15
c) Pratique professionnelle non scolaire.	16
d) Formation et perfectionnement institutionnels . . .	16
e) Expérience antérieure en tant qu'élève	16
f) Résumé et conclusion	17
2. Evaluation de la formation	21
A. Résultats de l'analyse factorielle.	22
B. Position des enseignants.	24
a) Acquisition de connaissances relatives à l'enfant. .	24
b) Capacités sur le plan de l'organisation de l'enseignement	26
c) Capacités sur le plan des relations humaines	26
d) Acquisition de connaissances relatives à l'environnement.	27
e) Résumé et conclusion	27
3. Evaluation du perfectionnement à l'université.	30
A. Résultats de l'analyse factorielle.	32
B. Position des enseignants.	32

4. Cadre institutionnel. 43

A. Résultats de l'analyse factorielle 43

B. Position des enseignants 44

a) Choix du cadre institutionnel 44

b) Evaluation des universitaires 46

c) Importance du rôle de l'université. 47

d) Evaluation du perfectionnement actuel 49

e) Perfectionnement à l'école même 50

f) Résumé et conclusion. 51

5. Programme idéal de formation. 52

A. Résultats de l'analyse factorielle 54

B. Position des enseignants 56

a) Programme centré sur la pratique. 56

b) Programme plus sélectif 57

c) Programme centré sur les fondements de l'éducation. . 57

d) Résumé et conclusion. 58

6. Conditions pouvant faciliter le perfectionnement. 60

A. Résultats de l'analyse factorielle 61

B. Position des enseignants 61

a) Perfectionnement institutionnel 61

b) Proximité du perfectionnement 61

c) Modification des conditions de travail 62

d) Un point de vue complémentaire 64

e) Résumé et conclusion. 66

7. Activités possibles de perfectionnement 66

A. Résultats de l'analyse factorielle 67

B. Position des enseignants 67

a) Etudes et expériences 67

b) Observation en classe 67

c) Activités connexes. 68

d) Résumé et conclusion. 71

Page

8. La scolarité comme élément de rémunération. 72

A. Résultats de l'analyse factorielle 74

B. Position des enseignants 76

C. Résumé et conclusion 78

CHAPITRE II: ANALYSE PAR SOUS-GROUPES 81

1. Un seul lien substantiel 82
2. Quelques liens appréciables. 87
3. Les liens nuls ou minimes. 98
4. Résumé et conclusion 101

RESUME ET CONCLUSION GENERALE 103

OUVRAGES CITES 107

APPENDICE A: DETAILS COMPLEMENTAIRES CONCERNANT LES ANALYSES FACTORIELLES 109

APPENDICE B: RESULTATS DETAILLES DES ANALYSES DE CLASSIFICATION MULTIPLE DONT SONT TIRES LES COEFFICIENTS ETA ET BETA DES TABLEAUX 17 ET 18 119

REMERCIEMENTS

La recherche est de plus en plus une entreprise collective. Elle exige la collaboration de plusieurs personnes ou groupes de personnes aux compétences variées mais complémentaires; la nôtre n'échappe pas à cette tendance. Il nous importe de souligner la contribution de toutes les personnes qui ont collaboré de près ou de loin à cette recherche: principalement, les enseignantes et enseignants qui ont participé à l'étude, en particulier à cause du sérieux, nous en possédons maintenant plusieurs indices, avec lequel ils ont répondu au questionnaire; NORMAN RYAN, directeur du Service de la recherche au Secteur de la Planification du ministère de l'Education, qui nous a confié le projet de recherche et qui, tout en supervisant sa réalisation, a respecté du début à la fin notre autonomie de chercheurs; le Centre de sondage de l'Université de Montréal et, plus particulièrement, madame LESAGE et son équipe de téléphonistes, ROGER LAPIERRE, chercheur, et VICTOR TREMBLAY, directeur du Centre et consultant pour l'échantillonnage; ROD ELKIN, PHYLLIS McRAE, DOUGLAS C. NOON-WARD et CLAUDE PALMIERI du milieu syndical, que nous avons consultés à quelques reprises; ROBERT AYOTTE, LEON BERNIER, GERALD BOUTIN, REGENT FORTIN, REGINALD GREGOIRE, JACQUES LAMONTAGNE, ARTHUR MARSOLAIS et CLAUDE TROTTIER, qui ont accepté de critiquer la deuxième version du questionnaire, et BETTY HOWELL qui l'a traduite; l'Université de Montréal, qui a facilité le détachement d'un des chercheurs en plus de fournir certains services techniques; les informaticiens au S.I.M.E.Q., spécialement ANDRE LACHANCE, MARCEL LACHANCE, LISE LAROUCHE et LUC VACHON; MICHEL TRAHAN, de l'Université de Montréal, qui nous a aidés à résoudre des problèmes d'ordre méthodologique; LUCIE PAQUET-LALIBERTE, du comité Laure Gaudreault de la C.E.Q., que nous avons consultée au sujet des problèmes spécifiques de la femme; LOUISE COTE, LUC DROUIN, JOCELYNE MAGEAU, REINE PINSONNEAULT, qui ont travaillé à la constitution de la banque des données; THERESE-ANNETTE FAUCHER, qui a lu diverses versions de nos volumes et dont les commentaires ont été grandement

appréciés par les chercheurs et qui, ainsi que CAROLE AUDET, a recueilli une documentation abondante et pertinente sur le thème de l'étude; YVON BOUTET, qui a assuré l'impression des questionnaires et des volumes du rapport de recherche et supervisé les travaux graphiques; JEAN GAGNE qui a réalisé la présentation graphique de la page couverture des questionnaires et celle des figures; le Service général des communications qui a assuré la préparation des maquettes de la page couverture des volumes du rapport de recherche. MICHEL GAGNE, PAULE EMOND et CARMEN GENDRON, qui nous ont prêté main-forte durant la dernière phase du projet; enfin, l'efficacité et la qualité du travail accompli par JOSIANNE BASQUE, MARIE BOURQUE, LISE COUTU, MICHELINE FILLION, CLAIRE VEZINA, SYLVIE PERREAULT et LUCIELLE GINGRAS, secrétaires, nous ont permis de ne pas trop retarder sur nos échéanciers.

RESUME

Dans le cadre d'une étude socio-pédagogique auprès de 2 800 sujets représentatifs de l'ensemble de la population enseignante des écoles primaires et secondaires du Québec, les auteurs constatent que, dans les conditions actuelles, les enseignants font peu de cas de leur formation et de leur perfectionnement comme facteur de succès professionnel, comparativement à d'autres facteurs comme l'expérience pratique en classe, l'effort personnel, les talents naturels ainsi que les échanges avec les collègues. Ces constatations sont corroborées par l'évaluation négative qu'ils font de leur propre expérience de formation et de perfectionnement et par leur attitude parfois critique envers le monde universitaire.

Malgré l'évaluation négative qu'ils font de leur expérience de formation et de perfectionnement, les enseignants, à deux contre un, désirent maintenir un lien entre la scolarité et la rémunération. Cependant, dans l'hypothèse d'un réaménagement de leur tâche, ils se disent prêts à participer à diverses activités de perfectionnement reliées à leur milieu de travail, dans l'optique d'une confrontation de la théorie et de la pratique.

INTRODUCTION

Nous exposons, dans le présent volume, les résultats d'une étude sur la formation et le perfectionnement des enseignants des écoles primaires et secondaires du Québec, menée dans le cadre d'une recherche socio-pédagogique dont le rapport complet comprend les neuf volumes suivants:

1. Présentation générale, validation préliminaire et résultats bruts
2. La constitution des variables dépendantes
3. Caractéristiques démographiques, socio-culturelles et professionnelles
4. Valeurs éducationnelles
5. Le vécu professionnel: tâche et milieu de travail
6. La formation et le perfectionnement
7. Le futur anticipé et désiré
8. Une synthèse
9. Implications pour les politiques éducationnelles

Rappelons que plus de 2 800 sujets sur 3 900, soit près de 75%, ont retourné le questionnaire que nous leur avions adressé par la poste à la fin du mois de mai 1978. Divers contrôles nous permettent de déclarer que les réponses de ces 2 800 sujets sont représentatives de celles qu'auraient données, au même questionnaire, l'ensemble des quelque 75 000 enseignants des écoles primaires et secondaires du Québec (volume 1, pp. 48-54).

Les résultats de ce sixième volume sont tirés en grande partie de la deuxième section du questionnaire, dont les versions française et anglaise apparaissent dans l'appendice B du volume 1.

Le lecteur découvrira, dans le premier chapitre, l'opinion de l'ensemble des sujets à l'égard des divers aspects sur lesquels ils avaient à se prononcer.

Nous avons également analysé ces résultats par sous-échantillons. Nous indiquerons donc, dans le deuxième chapitre, dans quelle mesure l'opinion des enseignants varie selon leur sexe, leur âge, leur état civil et diverses autres caractéristiques d'ordre socio-démographique, culturel ou professionnel.

Ce volume comporte donc deux chapitres: (1) résultats pour l'ensemble de l'échantillon et (2) résultats par sous-groupes. Ces deux chapitres sont suivis d'un résumé et d'une brève conclusion.

CHAPITRE I: RESULTATS POUR L'ENSEMBLE DES ENSEIGNANTS

La présentation des résultats d'un sondage ou d'une enquête exige une bonne dose de préparation de la part des chercheurs. Nous faisons état, dans le volume 1, des divers contrôles que nous avons effectués avant, pendant et immédiatement après la collecte des données de cette étude. Nous y expliquons également diverses notions statistiques.

Afin de faciliter la présentation des résultats par sous-groupes, nous avons effectué une série d'analyses factorielles. Nous justifions ou expliquons, dans le volume 2, les décisions que nous avons prises au cours de ces analyses.

De telles analyses, au départ, n'étaient prévues que pour les regroupements d'items qui font l'objet des volumes 4 et 5. Nous ne parlons donc pas, dans le volume 2, des regroupements d'items concernar la formation et le perfectionnement. C'est pourquoi nous avons ajouté, à chacune des huit sections qui suivent, une sous-section concernant ces analyses factorielles. Cet ajout, à proprement parler, n'est pas nécessaire à la compréhension du chapitre 1. Le lecteur pourra donc, sans trop d'inconvénients, ignorer les sous-sections intitulées "Résultats de l'analyse factorielle".

1. Facteurs de succès dans l'enseignement

Quels sont les facteurs qui contribuent au succès d'un enseignant? C'est une question que, très tôt, dans la deuxième partie du questionnaire, nous avons posée aux sujets, reprenant une idée qu'un comité-réseau en sciences de l'éducation de l'Université du Québec avait utilisée dans une étude auprès de 1 700 enseignants et cadres scolaires du Québec (Lapointe, 1975, pp. 86-98). Notre question était formulée ainsi: "Plusieurs facteurs peuvent contribuer au succès d'un professeur. Dans quelle mesure chacun des facteurs suivants vous aide-t-il dans vos fonctions?" (items 205 à 213).

A. Résultats de l'analyse factorielle

L'analyse factorielle[1] nous a permis de regrouper en quatre dimensions[2], les neuf facteurs ou items que nous proposions aux enseignants. Nous présentons ce regroupement dans le tableau 1.

La première dimension, que nous avons nommée "pratique professionnelle scolaire", regroupe les items relatifs à l'effort personnel, à l'expérience acquise en classe ainsi qu'aux échanges avec des professionnels de l'enseignement: les sujets qui sont d'accord avec la proposition que l'un de ces trois aspects de la pratique est un facteur de succès ont aussi tendance à considérer que les deux autres le sont aussi. Cette observation vaut également, mais à l'inverse, pour ceux qui sont en désaccord avec le contenu des trois items.

Le regroupement des items concernant les dons naturels pour l'enseignement et les aptitudes ou talents nous a portés à nommer la deuxième dimension "talents naturels". Ces deux facteurs de succès ont donc un lien étroit entre eux[3].

---

1. Essentiellement, l'analyse factorielle est une technique statistique qui permet de regrouper, en dimensions ou facteurs, des items ayant entre eux des liens plus ou moins étroits.

2. A cause de la confusion que pourrait susciter, chez le lecteur, le terme de facteur, nous utilisons, dans le présent volume, le terme de dimension pour désigner le regroupement que suggère l'analyse factorielle. Une dimension est donc un regroupement d'items.

3. Nous présumons que le lecteur a maintenant une idée de ce que nous entendons quand nous indiquons que deux ou plusieurs items ont un lien étroit entre eux. Pour utiliser un exemple plus près du monde scolaire, il y a un lien étroit et positif entre les résultats des élèves en algèbre et en géométrie: les élèves qui ont des notes élevées en algèbre ont, en général, de bons résultats en géométrie. Et inversement, ceux qui ont des difficultés dans l'une de ces deux matières, en éprouvent généralement dans l'autre. Le lien entre la géométrie et l'athlétisme, par contre, serait sûrement moins important sinon inexistant ou même négatif. Un lien est négatif quand les sujets qui ont un résultat supérieur à la moyenne pour une variable ont tendance à avoir des résultats inférieurs à la moyenne pour une autre variable. Il se pourrait, par exemple, que les élèves forts en athlétisme n'aient pas, en général, de bons résultats en géométrie.

Tableau 1

Items portant
sur les facteurs de succès

Dimension Numéro et contenu de l'item	Coefficient de saturation [1]
Pratique professionnelle scolaire:	
212. Mes efforts personnels dans la préparation et l'organisation de mon travail	,68
211. L'expérience que j'ai acquise en classe auprès des élèves	,50
213. Les échanges avec des professeurs, des directeurs (trices) ou d'autres professionnels de l'enseignement	,43
Talents naturels:	
206. Mes dons naturels pour l'enseignement	,73
205. Mes aptitudes ou mes talents, en général	,62
Formation et perfectionnement institutionnels:	
209. La formation et le perfectionnement pédagogiques reçus dans une institution d'enseignement	,64
210. La formation et le perfectionnement autres que pédagogiques reçus dans une institution d'enseignement	,60
Pratique professionnelle non scolaire:	
208. Mon expérience de travail dans d'autres domaines que l'enseignement	,76
Item isolé:	
207. Mon expérience d'élève durant mon enfance et mon adolescence	

1. Plus le coefficient de saturation est élevé, plus l'item a un lien étroit avec la dimension en question.

Le troisième regroupement ne présente pas de difficultés majeures non plus; il concerne les deux items relatifs à la formation et au perfectionnement, pédagogiques ou autres, reçus dans des institutions d'enseignement.

D'aucuns seront surpris de constater qu'un seul item constitue la dimension"pratique professionnelle scolaire". Un tel phénomène est techniquement possible, mais son explication déborderait l'objet de ce volume. Pour le comprendre, le lecteur pourra recourir aux quelques ouvrages que nous proposons dans le volume 2 (p. 14).

Soulignons, enfin, que l'item 207 (Mon expérience d'élève durant mon enfance et mon adolescence)"n'appartient" à aucune dimension. Dubin (1969, p. 81) nous met en garde contre la tentation d'ignorer ou de rejeter de tels items. Nous avons adopté, sans hésitation, cette position. Nous traitons donc de l'item 207, isolément, à la suite des quatre regroupements.

B. Position des enseignants

Quels sont les facteurs de succès professionnel les plus valorisés par les enseignants? Quels sont ceux, par contre, auxquels ils attachent le moins d'importance? Nous présentons d'abord les premiers.

Avant de le faire, cependant, soulignons que, pour faciliter la présentation des résultats, nous avons regroupé certaines catégories de réponses. A la question concernant les facteurs de succès, les sujets devaient choisir l'une ou l'autre des cinq réponses suivantes: (1) Pas du tout, (2) Peu, (3) Plus ou moins, (4) Assez, (5) Beaucoup. Après le regroupement, nous utilisons les trois nouvelles catégories suivantes: (1) Pas du tout ou peu, (2) Plus ou moins, et (3) Assez ou beaucoup.

a) Pratique professionnelle scolaire

Les enseignants attachent beaucoup d'importance, comme facteurs de succès, à trois aspects de leur pratique professionnelle scolaire, c'est-à-dire aux trois facteurs suivants: (1) les efforts personnels dans la préparation et l'organisation du travail, (2) l'expérience acquise en classe auprès des élèves, et (3) les échanges avec des professionnels de l'enseignement.

L'adhésion des enseignants est particulièrement élevée à l'égard de l'expérience acquise en classe auprès des élèves (item 211) et de l'effort qu'ils déploient à préparer et organiser leur travail (item 212). Ils s'entendent, dans une proportion de 94%[1], pour dire que ces deux atouts sont d'importants facteurs de succès. Les échanges avec les professeurs, les directeurs et les autres professionnels de l'enseignement demeurent tout de même un important facteur de succès pour 71% des sujets, alors que 18% d'entre eux considèrent que cela les aide plus ou moins dans leurs fonctions et 11%, peu ou pas du tout (item 213).

b) Talents naturels

Les enseignants, en très grande majorité, considèrent également que les deux items constitutifs de la dimension "talents naturels" les aident passablement dans leurs fonctions.

Ainsi, 83% d'entre eux affirment que, d'une part, leurs aptitudes ou leurs talents en général (item 205), ou, d'autre part, leurs dons naturels pour l'enseignement (item 206), sont d'importants facteurs de succès, alors que 13% sont plutôt hésitants à ce sujet et 4%, d'avis contraire. Pratiquement, nous observons des proportions semblables pour chacun des deux items.

---

1. Les résultats détaillés de chaque item du questionnaire apparaissent dans l'appendice F du volume 1.

c) Pratique professionnelle non scolaire

Il est bien évident que les enseignants qui n'ont pas exercé d'autres emplois avant d'enseigner peuvent difficilement considérer que l'expérience de travail dans d'autres domaines que l'enseignement les aide dans leurs fonctions (item 208). En examinant ce facteur de succès, nous ne tenons compte que de ceux qui ont connu une telle expérience, soit 21% de l'ensemble des sujets.

Parmi ces enseignants, 58% considèrent que l'expérience de travail dans d'autres domaines que l'enseignement est un important facteur de succès, alors que 16% croient que cette expérience les aide plus ou moins dans leurs fonctions et 26%, peu ou pas du tout.

d) Formation et perfectionnement institutionnels

Dans quelle mesure les enseignants croient-ils que la formation et le perfectionnement, pédagogiques ou autres, qu'ils ont reçus dans une institution d'enseignement (item 209 et 210), sont des facteurs de succès?

Seule une minorité des enseignants, soit 42%, le croient, beaucoup ou assez, alors que 28% considèrent que ce facteur les aide plus ou moins et 30%, peu ou pas du tout. Les proportions, en gros, demeurent les mêmes, qu'il s'agisse de l'aspect pédagogique ou non pédagogique.

e) Expérience antérieure en tant qu'élève

L'expérience en tant qu'élève durant l'enfance et l'adolescence (item 207) compte beaucoup ou assez comme facteur de succès pour 37% des membres du corps enseignant , tandis que 26% y attachent plus ou moins d'importance et 37%, peu ou pas du tout.

f) Résumé et conclusion

Pour la très grande majorité des enseignants, ce sont des facteurs liés à leur pratique professionnelle et, tout simplement, leurs talents naturels qui contribuent à leur succès dans l'enseignement. Selon eux, ce qui les aide dans leurs fonctions, c'est l'expérience qu'ils ont acquise en classe auprès des élèves, ce sont les efforts personnels qu'ils déploient à préparer et organiser leur travail, ce sont leurs aptitudes ou leurs talents en général ou, encore, leurs dons naturels pour l'enseignement, ce sont des échanges avec des professeurs, des directeurs ou d'autres professionnels de l'enseignement, c'est l'expérience acquise dans d'autres domaines que celui de l'enseignement, pour ceux, évidemment, qui ont connu une telle expérience.

Nous ne prétendons pas avoir fait le tour des éléments que les membres du corps enseignant considèrent comme importants dans leurs fonctions. La figure 1 fait cependant ressortir que la formation et le perfectionnement reçus dans une institution d'enseignement deviennent nettement négligeables quand nous les comparons à divers autres facteurs de succès professionnel. De fait, selon la perception des sujets, ce facteur est à peine plus important que leur propre expérience d'élèves (42% comparativement à 37%). Les enseignants nous disent, au fond, qu'une personne sans formation ni perfectionnement institutionnels peut faire un aussi bon travail dans l'enseignement qu'un diplômé de l'école normale ou de l'université.

Il est délicat de comparer les résultats de notre étude avec ceux du comité-réseau en sciences de l'éducation de l'Université du Québec (Lapointe, 1975), puisque ce dernier ne tenait pas compte de la pratique scolaire comme facteur de succès. D'autre part, il utilisait une technique et une population différentes des nôtres. Il reste que, selon l'interprétation que les membres du comité faisaient de leurs résultats, "la formation en éducation arrive au quatrième rang et explique 15% du succès" des personnes oeuvrant en éducation (p. 87). Sur ce point, les résultats des deux études convergent.

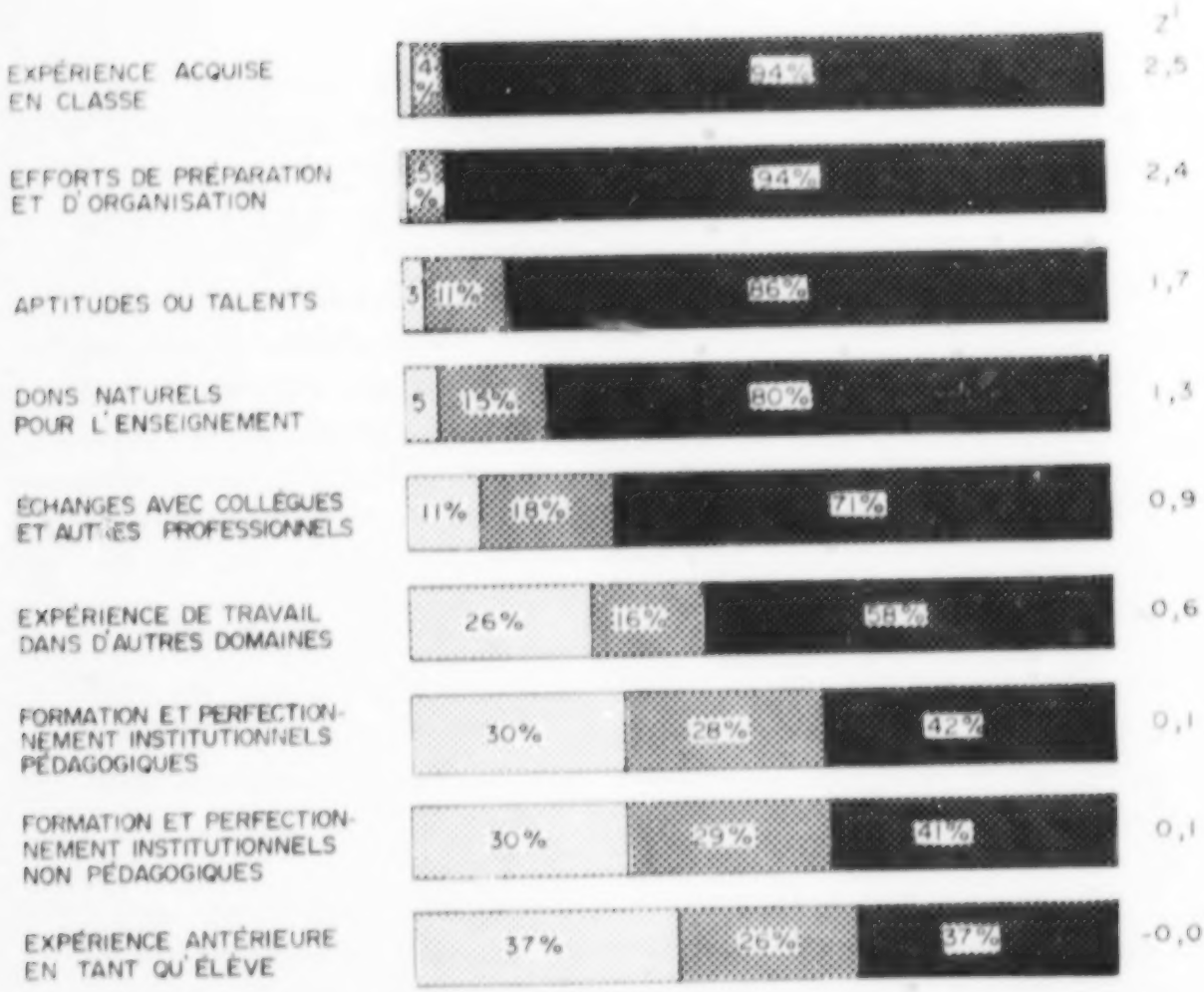
De tels résultats ne peuvent laisser personne indifférent[1]. Ils confirment, en quelque sorte, les conclusions que l'un des quatre auteurs de ce volume énonce dans une étude récente (Cormier, à paraître). Selon lui, plusieurs indices provenant de travaux de recherche québécois et américains permettent de douter de la valeur des programmes de formation et de perfectionnement du personnel scolaire.

Le fait que presque tous les enseignants attachent une importance majeure, comme facteur de succès professionnel, à l'expérience acquise en classe, pose un problème aux formateurs des enseignants. Que vaut un programme de formation ou de perfectionnement qui n'a pas, comme point de départ, une telle expérience? Nous nous posons sérieusement la question; nous y reviendrons en analysant la vision que se font les enseignants d'un programme idéal de formation (partie 5 de ce chapitre).

La presque totalité des enseignants, également, nous disent que l'effort qu'ils déploient à préparer et organiser leur travail est un facteur de succès. Edison aurait dit que le génie est fait de 1% d'inspiration et de 99% de transpiration. Atkinson (1974, p. 404), après 25 ans de recherche, ramène ces chiffres à des proportions plus réalistes. Il soutient que l'effort compte deux fois plus que les aptitudes dans la réalisation de tâches ou de travaux à long terme.

---

1. Les réflexions que nous dégageons occasionnellement ne s'appliquent pas uniquement à la situation qui existe au Québec. Au contraire, nous croyons qu'elles concernent aussi l'ensemble des programmes de formation canadiens et américains. Ces programmes diffèrent très peu d'un pays à l'autre. Par ailleurs, les résultats des enseignants québécois anglophones sont à peu près les mêmes que ceux des francophones. Nous consacrons un volume, le neuvième, aux implications que peuvent avoir les résultats de l'ensemble de notre étude sur les politiques éducationnelles du système scolaire québécois.



[1] Cet indice Z est une adaptation du score z. Il nous permet de comparer les items les uns par rapport aux autres, indépendamment du nombre de points dans l'échelle. Il est égal à la différence entre le point milieu et le score moyen de l'ensemble des sujets pour un item, et ce par rapport à l'écart type. Par exemple, l'item 211 a un score moyen de 4,658, un point milieu de 3 et un écart type de 0,671. L'indice Z est donc égal à 2,5: (4,658-3) ÷ 0,671.

FIGURE 1 - FACTEURS DE SUCCÈS PROFESSIONNEL

Nous ne voudrions pas faire ici l'apologie de l'effort pour l'effort, ni engager un débat sur la proportion qu'occupe l'effort personnel dans l'accomplissement d'une tâche. Nous voulons cependant faire ressortir que l'opinion des enseignants relativement à l'importance de l'effort pose un sérieux problème aux administrateurs scolaires, en particulier aux directeurs d'école, en ce qui concerne la motivation du personnel enseignant. Nos résultats (volume 5) associés à ceux d'une étude récente (Pierre, 1977), indiquent que les enseignants, tout en repoussant un leadership de type autoritaire, souhaitent que les directeurs d'école participent aux décisions d'ordre pédagogique intéressant l'ensemble de l'école, plutôt que de consacrer du temps à des tâches plus secondaires d'ordre purement administratif ou technique, comme ils ont tendance à le faire actuellement, selon la perception des enseignants. Le rôle que les directeurs d'école pourraient jouer, sur le plan de l'animation pédagogique et de la motivation[1] du personnel, est d'autant plus important que les enseignants, dans une large majorité, ont indiqué que les discussions avec les collègues, les directeurs d'écoles et les autres professionnels de l'enseignement sont un important facteur de succès dans leurs fonctions.

Il est ironique que l'on ait à souligner de tels problèmes quand on sait que des écoles d'administration scolaire existent depuis un certain nombre d'années. Si les institutions universitaires ne sont pas capables, semble-t-il, d'assurer une formation professionnelle qui aide les enseignants et les administrateurs dans leur milieu de travail, ceux-ci, à leur tour, sont-ils capables d'assurer une formation professionnelle aux jeunes des écoles secondaires? En d'autres mots, ne donne-t-on pas à l'ensemble du système scolaire un rôle qu'il est plus ou moins capable d'assumer? Nous n'avons pas de réponse précise à donner à cette question. C'est sûrement une question sur laquelle les éducateurs devraient se pencher plus souvent.

---

1. Nous souhaitons, bien sûr, une motivation de nature intrinsèque ou organique.

2. Evaluation de la formation[1]

Après avoir demandé aux membres du corps enseignant quels étaient, parmi les facteurs que nous leur proposions, ceux qui contribuaient le plus à leur succès professionnel, nous leur avons posé quelques questions au sujet de la formation qu'ils avaient reçue avant leur début dans l'enseignement.

Nous voulions d'abord savoir s'ils avaient reçu une formation pédagogique ou en sciences de l'éducation et, dans l'affirmative, à quel endroit (items 214 et 215). Comme on le constate au tableau 2, 54% des enseignants ont reçu une telle formation à l'école normale et 22%, à l'université. Par ailleurs, 17% des enseignants n'ont reçu aucune formation pédagogique ou en sciences de l'éducation avant de débuter dans l'enseignement.

A ceux qui ont reçu une telle formation professionnelle, nous avons ensuite demandé de nous indiquer dans quelle mesure celle-ci avait été adéquate sur le plan des connaissances (items 216 à 220) et les aidait dans divers aspects de leur tâche (items 221 à 232). Ces deux questions étaient formulées comme suit:

- Dans quelle mesure la formation que vous avez reçue en pédagogie ou en sciences de l'éducation avant vos débuts dans l'enseignement a-t-elle été adéquate sur le plan des connaissances?
- Dans quelle mesure la formation que vous avez reçue en pédagogie ou en sciences de l'éducation avant vos débuts dans l'enseignement vous aide-t-elle pour chacun des aspects suivants de votre tâche?

L'échelle des items concernant la première question comportait les six points suivants: (1) Tout à fait inadéquate, (2) Passablement inadéquate, (3) Plutôt inadéquate, (4) Plutôt adéquate, (5) Passablement adéquate, (6) Tout à fait adéquate. Nous avons regroupé les réponses aux points 1 et 2, 3 et 4 ainsi que 5 et 6, obtenant ainsi les trois nouvelles catégories suivantes: (1) Tout à fait ou passablement inadéquate, (2) Plutôt inadéquate ou adéquate, (3) Tout à fait ou passablement adéquate.

---

1. Nous utilisons le terme de formation pour celle reçue avant les débuts dans l'enseignement.

La deuxième question avait la même échelle que celle qui portait sur les facteurs de succès, soit cinq points, et nous y avons effectué les mêmes regroupements de catégories.

Nous effectuons des regroupements analogues pour chacun des items des six sections suivantes qu'ils aient, à l'origine, des échelles à cinq ou à six points.

A. Résultats de l'analyse factorielle

Le tableau 3 présente le regroupement des 17 items sur lesquels les enseignants devaient se prononcer en répondant aux deux questions précitées. Soulignons que, dans le choix de ces items, nous avons tenu compte de différentes analyses des tâches des enseignants effectuées au Québec, notamment celles de Bélanger (1963), Carlos (1974), la C.E.Q. (Baby, 1971), la Commission d'étude de la tâche des enseignants de l'élémentaire et du secondaire (C.E.T.E.E.S., 1975) et Dandurand et Johnson (1970).

Ces regroupements nous paraissent tout à fait cohérents et ne posent pas de problème majeur d'appellation. Le lecteur sera peut-être surpris de constater que l'item 232, relatif à la compréhension des changements introduits dans les écoles, appartient à la dimension que nous avons nommée "capacité sur le plan des relations humaines". Ce nom découle beaucoup plus du contenu des huit autres items que de l'item 232. Le regroupement, cependant, nous suggère que les enseignants voient peut-être, dans les changements effectués dans les écoles, un problème de relations humaines[1].

---

1. Nous n'osons pas nous aventurer trop loin dans une telle interprétation à cause de la possibilité d'un effet de halo comme nous l'expliquons dans l'appendice A.

Tableau 2

Distribution des sujets selon l'endroit de leur formation pédagogique ou en sciences de l'éducation

Endroit de la formation	%
A l'école normale	54
A l'université	22
Au scolasticat ou au grand séminaire	3
A l'université et à l'école normale	3
Dans un Cégep	*
Ailleurs	1
Aucune formation	17[1]
TOTAL (N = 2 768)	100

* < ,5

1. Nous avons demandé à ces sujets de sauter les questions concernant l'évaluation de la formation.

B. Position des enseignants

a) Acquisition de connaissances relatives à l'enfant

C'est à l'égard des connaissances sur l'enfant que l'évaluation des enseignants est la moins circonspecte. Nous avons cependant de la difficulté à qualifier cette évaluation de vraiment enthousiaste.

Le regroupement est constitué de deux items: les connaissances relatives au processus d'apprentissage et les connaissances relatives à la psychologie de l'enfant (items 219 et 220). Nous constatons que 37% des sujets considèrent comme étant tout à fait ou passablement adéquates les connaissances relatives à l'enfant qu'ils ont acquises au cours de leur formation, une proportion trois fois supérieure à celle des enseignants (12%) qui croient le contraire. La moitié (51%) des enseignants ont toutefois répondu aux deux points milieu de l'échelle de chacun des deux items.

Si nous examinons les résultats sous un autre angle, nous observons que le score moyen aux deux items qui composent cette dimension se situe autour du point 4 de l'échelle (plutôt adéquate). Les enseignants estimeraient donc, dans l'ensemble, que leur formation, sous ces deux aspects, est plutôt adéquate, ce qui nous fait hésiter à qualifier cette évaluation d'enthousiaste.

Soulignons que l'évaluation concernant les connaissances relatives à la psychologie de l'enfant est plus positive que celle qui porte sur les connaissances relatives aux processus d'apprentissage. Il n'y a que 29% des enseignants qui considèrent celles-ci comme tout à fait ou passablement adéquates, comparativement à 44% pour les premières.

Tableau 3

Items portant
sur l'évaluation de la formation

Dimension Numéro et contenu de l'item	Coefficient de saturation
Capacités sur le plan des relations humaines:	
231. Pour l'adaptation de votre enseignement aux caractéristiques socio-économiques de vos élèves	,73
226. Pour les relations avec les parents	,73
228. Pour régler les problèmes de discipline avec les élèves	,68
230. Pour la motivation des élèves	,62
229. Pour l'aide aux enfants qui ont des difficultés d'apprentissage	,66
232. Pour la compréhension des changements introduits dans les écoles	,60
225 Pour l'animation de groupes d'élèves	,58
227. Pour le travail en groupe avec des collègues	,57
224. Pour l'évaluation des apprentissages des élèves	,46
Capacités sur le plan de l'organisation de l'enseignement:	
221. Pour la préparation de vos cours	,80
223. Pour la présentation de la matière en classe	,75
222. Pour la préparation du matériel pédagogique	,67
216. Connaissances relatives à la matière enseignée	,43
Acquisition de connaissances relatives à l'enfant:	
219. Connaissances relatives aux processus d'apprentissage	,77
220. Connaissances relatives à la psychologie de l'enfant	,67
Acquisition de connaissances relatives à l'environnement:	
218. Connaissances relatives aux aspects sociaux, politiques et économiques de l'éducation	,73
217. Connaissances relatives aux aspects administratifs du système d'éducation	,68

b) Capacités sur le plan de l'organisation de l'enseignement

Les capacités sur le plan de l'organisation de l'enseignement comportent les quatre items suivants: (1) la préparation des cours, (2) la présentation de la matière en classe, (3) la préparation du matériel pédagogique, et (4) les connaissances relatives à la matière enseignée.

Les enseignants considèrent dans une proportion de 38% que leur formation à l'égard de ces quatre éléments, pris ensemble, les aide assez ou beaucoup dans leurs fonctions, alors que 28% sont d'avis contraire. Un tiers des enseignants (34%) se situent entre les deux pôles. C'est un jugement plutôt neutre, sinon critique. De fait, la moyenne des sujets aux quatre items pris ensemble est à peine supérieure au point milieu des échelles. Globalement, les enseignants considèrent donc que leur formation les aide plus ou moins à organiser leur enseignement. Et il y a peu de différence d'un item à l'autre.

c) Capacités sur le plan des relations humaines

Les enseignants ont de nettes réserves quant aux capacités qu'ils ont développées sur le plan des relations humaines durant leur formation, c'est-à-dire à l'égard des neuf questions suivantes: (1) l'adaptation de l'enseignement aux caractéristiques socio-économiques des élèves, (2) les relations avec les parents, (3) la solution des problèmes de discipline, (4) la motivation des élèves, (5) l'aide aux enfants qui ont des difficultés d'apprentissage, (6) la compréhension des changements introduits dans les écoles, (7) l'animation des groupes d'élèves, (8) le travail en groupe avec les collègues, et (9) l'évaluation des apprentissages.

La majorité des enseignants (53%) considèrent que leur formation les a peu ou pas du tout aidés pour ces neuf items pris ensemble, alors que seulement 21%, sont d'avis contraire. Cette évaluation négative est parti-

culièrement prononcée aux items suivants: l'aide aux enfants qui ont des difficultés d'apprentissage, la solution des problèmes de discipline, l'adaptation de l'enseignement aux caractéristiques socio-économiques des élèves, la compréhension des changements introduits dans les écoles, et les relations avec les parents.

d) Acquisition de connaissances relatives à l'environnement

Il n'y a que 8% des enseignants qui considèrent que les connaissances relatives à l'environnement, acquises durant leur formation, étaient passablement ou tout à fait adéquates, alors que 42% sont d'avis contraire. Les autres, 50%, ont préféré ne répondre ni dans un sens ni dans l'autre.

Cette évaluation des plus négatives vaut pour chacun des deux items de la dimension, c'est-à-dire pour les connaissances relatives aux aspects sociaux, politiques et économiques de l'éducation et les connaissances relatives aux aspects administratifs du système d'éducation.

e) Résumé et conclusion

Nous montrons schématiquement, à la figure 2, comment les enseignants répondent à chacun des 17 items sur lesquels nous leur avons demandé de se prononcer. L'évaluation n'est vraiment positive que sur un seul des 17 items, c'est-à-dire les connaissances relatives à la psychologie de l'enfant. Ce n'est que sur ce seul item que la moyenne est, dans une mesure appréciable[1], plus élevée que le point milieu de l'échelle, alors que le contraire est vrai sur les sept items suivants: l'aide aux enfants qui ont des difficultés d'apprentissage; la solution des problèmes de discipline; les connaissances relatives aux aspects sociaux, politiques et économiques de l'éducation; les connaissances relatives aux aspects administratifs du système d'éducation;

---

1. Soit un indice Z supérieur, en valeur absolu, à 0,5.

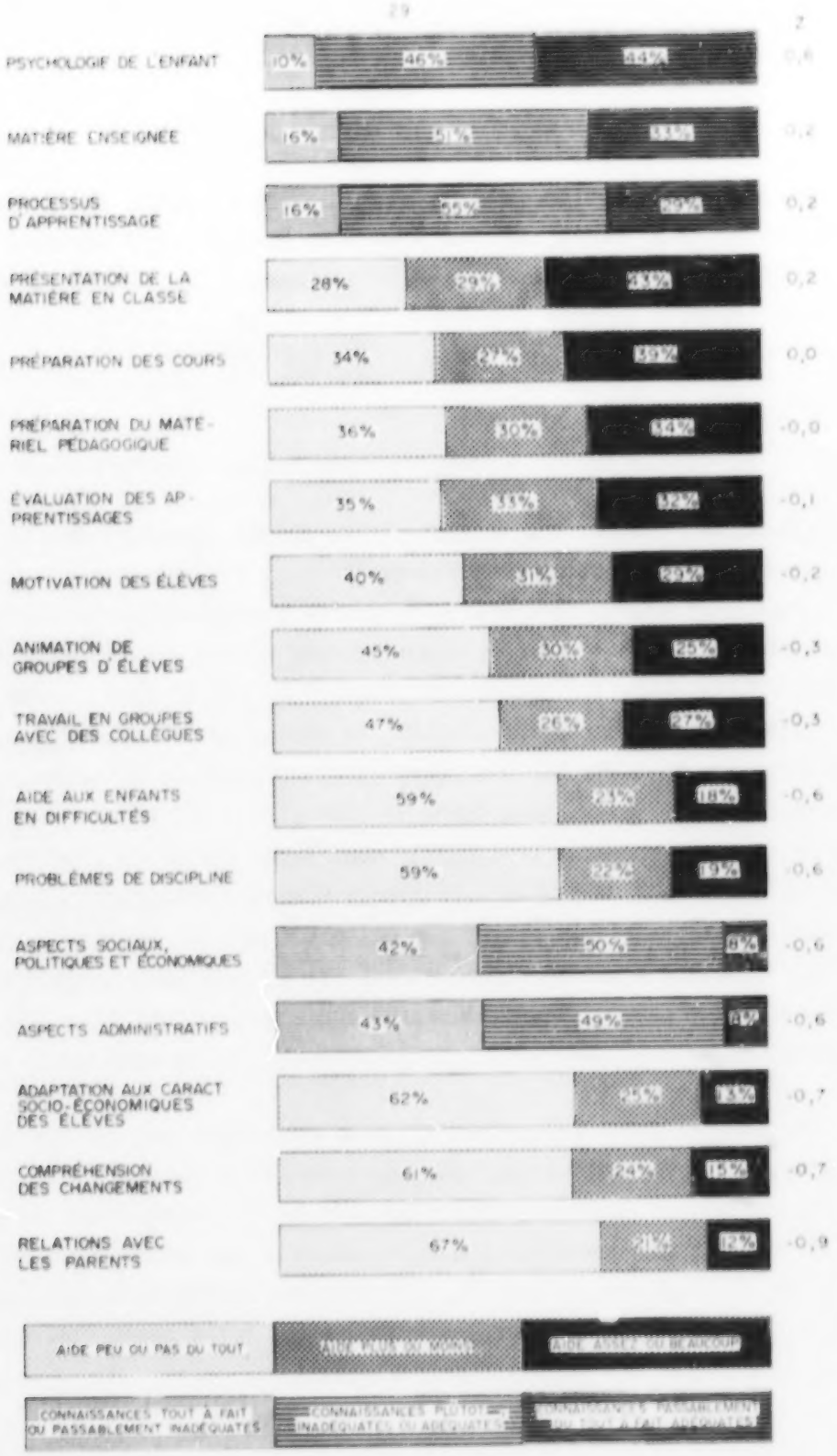
l'adaptation de l'enseignement aux caractéristiques socio-économiques des élèves; la compréhension des changements introduits dans les écoles; les relations avec les parents. A souligner que cinq de ces items touchent à des problèmes de relations humaines. Sur les neuf autres items, enfin, les enseignants se situent autour du point milieu. Ils nous révèlent, en d'autres mots, que leur formation les aide plus ou moins dans ces neuf aspects de leur tâche.

Globalement, les enseignants considèrent donc que leur formation n'est vraiment adéquate (ou à peine "plutôt" adéquate si nous nous en tenons au terme utilisé au point 4 de l'échelle de l'item 220) que sur un seul des 17 items sur lesquels ils se sont prononcés. Ce qui nous paraît tout à fait tragique,c'est que,parmi les sept items qui reçoivent un jugement nettement négatif, deux recouvrent des besoins des plus importants: l'aide aux enfants qui ont des difficultés d'apprentissage et l'adaptation de l'enseignement aux caractéristiques socio-économiques des élèves. Ces résultats ne viennent-ils pas renforcer l'hypothèse que l'école est au service d'une classe privilégiée ou dominante? Nous laissons au lecteur le soin de répondre à cette question.

Le jugement d'ensemble des enseignants concorde avec le peu d'importance qu'ils attachent à la formation et au perfectionnement institutionnels comme facteurs de succès dans leur travail, comme nous l'avons vu précédemment. De fait, il existe un lien positif ($r = 0,49$) entre la dimension "formation et perfectionnement institutionnels comme facteurs de succès" et le jugement collectif[1] que portent les sujets sur leur formation. Ceux qui attachent le moins d'importance à la formation et au perfectionnement institutionnels comme facteurs de succès professionnel, ont tendance à porter un jugement plus négatif sur l'ensemble des 17 aspects de leur formation. Inversement, moins ils éva-

---

1. Il s'agit d'un score global des 17 items de la présente batterie. Nous avons utilisé la même méthode de calcul que pour les autres scores globaux (volume 2).



[1] Le lecteur remarquera que la proportion des répondants dans les deux points milieux des échelles à six points est plus élevée que celle du point milieu des échelles à cinq points. Voilà pourquoi nous avons recours à l'indice Z dans l'agencement descendant des items.

FIGURE 2- ÉVALUATION DE LA FORMATION

luent cette formation de façon négative, plus ils attachent de l'importance à la formation et au perfectionnement institutionnels comme facteurs de succès. Les sujets demeurent donc, les uns par rapport aux autres, cohérents dans leurs réponses au questionnaire. C'est un indice non négligeable de validité conceptuelle *(construct validity)* de ces deux variables ou dimensions.

3. Evaluation du perfectionnement à l'université

Avant de demander aux enseignants ce qu'ils pensaient des cours et des programmes de perfectionnement auxquels ils s'étaient inscrits (items 239 à 255), nous nous sommes informés du nombre de crédits de perfectionnement qui étaient reconnus par leur employeur et dans quelle mesure cette scolarité avait été acquise à l'université (items 235, 237 et 238). Nous leur avons également demandé combien d'années de scolarité ils avaient ajoutées à leur formation initiale par ces cours et ces programmes de perfectionnement (items 235 et 236). Etant donné le lien étroit entre le nombre d'années terminées et reconnues ($r = 0,87$), nous avons décidé de n'utiliser qu'une seule des deux variables: le nombre d'années reconnues. Pourquoi avoir choisi cette variable plutôt que celle des années terminées? Parce que c'est le nombre d'années reconnues qui est utilisé dans la détermination du salaire des professeurs, question que nous traitons plus loin (section 8).

En nous référant au tableau 4, nous constatons que 19% des sujets ne se sont jamais inscrits à des cours ou à des programmes de perfectionnement, que ce soit au Cégep, à l'école normale ou à l'université. D'autre part, 19% se sont vu reconnaître, par ces cours et ces programmes, moins d'une année de scolarité, 21%, un an, 17%, deux ans et 24%, trois ans et plus. Près de la moitié des sujets (49%) ont acquis une telle scolarité, dans sa totalité ou presque, à l'université (tableau 5).

Tableau 4

Nombre d'années de scolarité, s'il y a lieu, reconnues par l'employeur pour le perfectionnement

Nombre d'années de scolarité	%
Pas de perfectionnement[1]	19
Moins d'une année[1]	19
Une année	21
Deux années	17
Trois années	12
Quatre années	6
Cinq années ou plus	6
TOTAL (N = 2 738)	100

1 Nous avons demandé à ces sujets de sauter les questions concernant l'évaluation du perfectionnement.

.....

Les deux questions-clés concernant le perfectionnement se lisaient comme suit:

- Dans quelle mesure les cours de perfectionnement que vous avez suivis à l'université étaient-ils adéquats sur le plan des connaissances?
- Dans quelle mesure les cours de perfectionnement que vous avez suivis à l'université vous aident-ils pour chacun des aspects suivants de votre tâche?

Contrairement aux deux questions-clés sur l'évaluation de la formation, la présente section s'attache exclusivement au perfectionnement universitaire. Voilà pourquoi nous avons invité certains sujets à ne pas se prononcer sur l'ensemble des 17 items choisis. Il s'agit des sujets qui n'ont pas, ou à peu près pas, participé aux programmes universitaires de perfectionnement.

A. Résultats de l'analyse factorielle

Les résultats de l'analyse factorielle de la présente batterie d'items (tableau 6) sont essentiellement les mêmes que ceux qui avaient trait à la formation. Il n'y a rien de surprenant à cela puisque le contenu des 17 items des deux batteries est exactement le même. Seules les deux questions-clés, précédant la série des items, différaient. Nous n'avons donc rien à ajouter aux remarques que nous faisons dans la section précédente.

B. Position des enseignants

L'évaluation que font les enseignants du perfectionnement universitaire ressemble également à celle qu'ils font de leur formation, quoiqu'elle soit un peu moins sévère. Nous nous en tiendrons donc à une vue d'ensemble, sans passer par une analyse de chaque dimension comme nous l'avons fait dans la section précédente.

Tableau 5

Proportion du perfectionnement, s'il y a lieu, acquis à l'université

Proportion du perfectionnement	%
Pas de perfectionnement[1]	19
Peu ou à peu près pas[1]	13
Moins de la moitié	5
A peu près la moitié	7
Plus de la moitié	7
Dans sa totalité ou presque	49
TOTAL (N = 2 708)	100

1 Nous avons demandé à ces sujets de sauter les questions concernant l'évaluation du perfectionnement.

Si nous examinons l'indice Z de la figure 3, nous constatons que les sujets ne s'éloignent appréciablement du point milieu que sur deux items: la solution des problèmes de discipline et les relations avec les parents. Les enseignants considèrent donc que, dans l'ensemble, le perfectionnement qu'ils ont reçu les aide plus ou moins dans l'accomplissement de leur tâche. Ce jugement n'en demeure pas moins sévère, même s'il l'est moins que la critique de la formation. De fait, il n'y a pas de différence appréciable entre le score total de chacune des deux batteries d'items[1].

Nous retrouvons de nouveau un lien substantiel ($r = 0,29$) entre le score global de l'évaluation du perfectionnement et la dimension "formation et perfectionnement institutionnels comme facteurs de succès". Plus les enseignants considèrent que la formation et le perfectionnement sont peu importants comme facteurs de succès, plus ils ont tendance à porter un jugement défavorable sur le perfectionnement, et vice versa.

Soulignons, enfin, que nous avons également calculé un score global sur les 34 items de la présente section et de la section précédente, ce qui nous donne un score global de l'évaluation de la formation et du perfectionnement pour les 1 396 sujets qui ont répondu aux deux batteries d'items. De nouveau, nous retrouvons un lien très étroit ($r = 0,44$) entre ce score global et celui de la dimension "formation et perfectionnement institutionnels comme facteurs de succès". Les enseignants demeurent donc cohérents dans les jugements qu'ils portent de deux façons différentes sur la valeur de la formation et du perfectionnement, ce qui ajoute à la crédibilité et à la validité des résultats que nous présentons.

---

1. Selon que l'on inclut ou pas les sujets qui ont répondu aux deux batteries d'items, le coefficient d entre les deux scores globaux est égal à 0,18 ou 0,23, ce qui est minime comme différence.

Tableau 6

Items portant sur
l'évaluation du perfectionnement à l'université

Dimension Numéro et contenu de l'item	Coefficient de saturation
Capacité sur le plan des relations humaines	
251. Pour régler les problèmes de discipline avec les élèves.	,72
249. Pour les relations avec les parents.	,70
254. Pour l'adaptation de votre enseignement aux caractéristiques socio-économiques de vos élèves.	,69
253. Pour la motivation des élèves.	,66
248. Pour l'animation des groupes d'élèves.	,63
252. Pour l'aide aux enfants qui ont des difficultés d'apprentissage.	,63
250. Pour le travail en groupe avec des collègues.	,56
255. Pour la compréhension des changements introduits dans les écoles.	,56
247. Pour l'évaluation des apprentissages des élèves.	,50
Capacité sur le plan de l'organisation de l'enseignement	
244. Pour la préparation de vos cours.	,82
245. Pour la préparation du matériel pédagogique.	,75
246. Pour la présentation de la matière en classe.	,74
239. Connaissances relatives à la matière enseignée.	,52
Acquisition de connaissances relatives à l'enfant	
242. Connaissances relatives aux processus d'apprentissage.	,72
243. Connaissances relatives à la psychologie de l'enfant.	,69
Acquisition de connaissances relatives à l'environnement	
241. Connaissances relatives aux aspects sociaux, politiques et économiques de l'éducation.	,80
240. Connaissances relatives aux aspects administratifs du système d'éducation.	,71

Dans quelle mesure les résultats de la présente section correspondent-ils à ceux que vient de publier le C.P.C.P.I. (Comité provincial consultatif de perfectionnement des instituteurs)? Un sous-comité du C.P.C.P.I. (1979) a en effet repris, et nous en sommes heureux, 16 des 17 items que nous avions inclus dans notre questionnaire à partir des deux mêmes questions clés: la première concernant les connaissances (question 11, partie 3 du questionnaire du C.P.C.P.I.) et la deuxième, la tâche (question 12).

Quant à la tâche, les résultats, sur l'ensemble des 11 items sont pratiquement les mêmes que les nôtres. Ils ne diffèrent, au total, que d'une moyenne de 2% comme nous le constatons au tableau 7[1].

Par contre, les résultats des deux études sont fort différents à l'égard des cinq items relatifs aux connaissances, en particulier les connaissances relatives à l'environnement. Aux deux items constitutifs de cette dernière dimension, les différences sont de l'ordre de 30% alors qu'elles ne sont que de 10% sur les trois autres items (tableau 8).

En soi, les différences ne sont pas dramatiques. Elles ne sont appréciables que pour deux items: les connaissances relatives aux aspects sociaux, politiques et économiques de l'éducation et les connaissances relatives aux aspects administratifs du système d'éducation. Mais, tout de même, nous nous perdons en conjectures pour expliquer les différences sur ces deux items. Procédons, dans ces explications, par élimination.

Nous devons tout d'abord éliminer l'hypothèse du manque de représentativité des sujets de l'une ou l'autre étude. Nous avons étudié ce problème à fond en ce qui concerne nos données (volume 1, pp. 48-54).Pour

---

1. Contrairement à celle du C.P.C.P.I., notre échelle comportait un point milieu (plus ou moins). Les sujets qui ont répondu à ce point ont été répartis au prorata des réponses de l'ensemble des autres sujets aux quatre points.

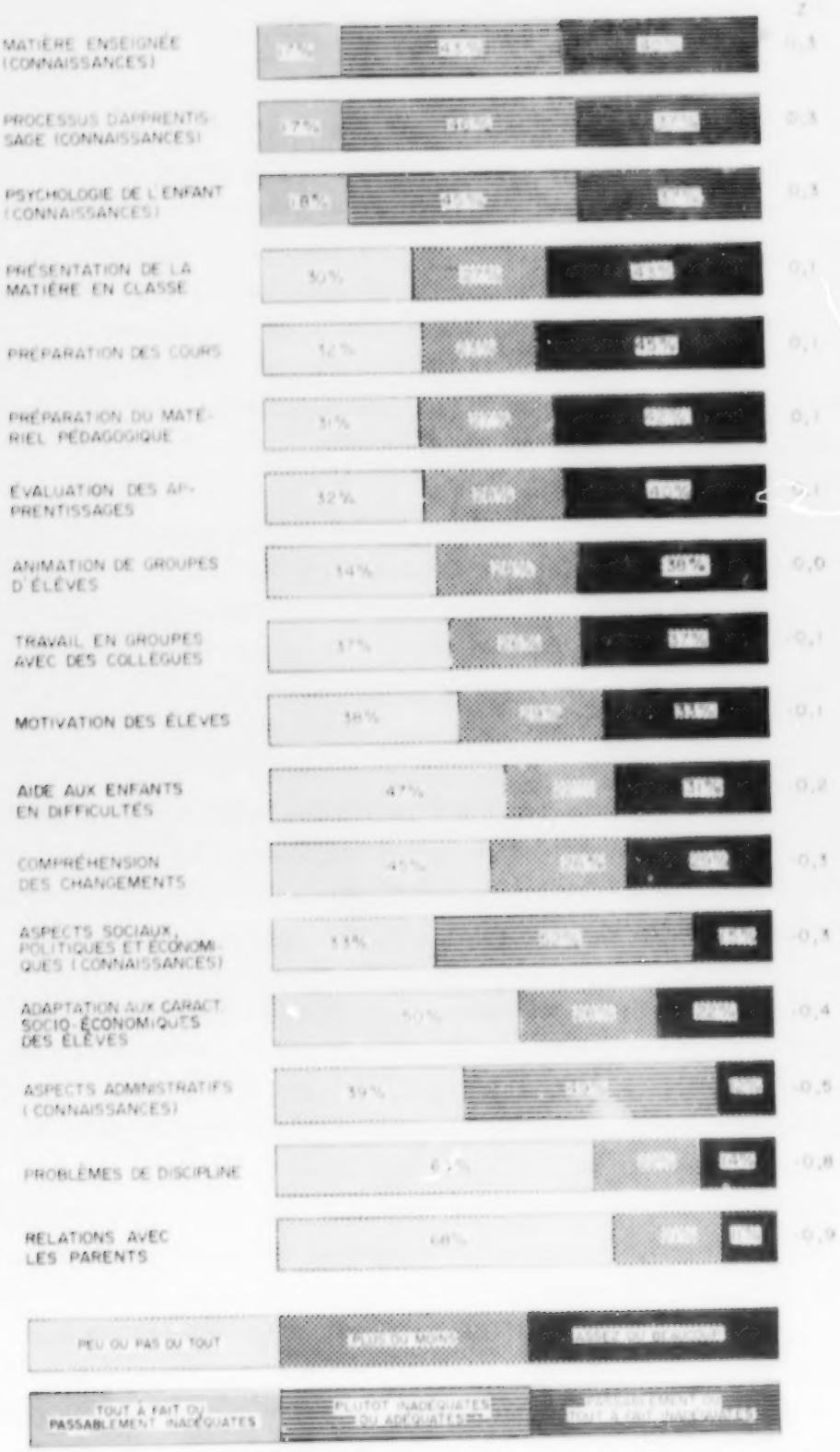


FIGURE 3- ÉVALUATION DU PERFECTIONNEMENT À L'UNIVERSITÉ

sa part, le C.P.C.P.I. conclut que son échantillon est représentatif de la population totale des enseignants (p 60) et nous sommes globalement d'accord avec sa conclusion, sauf peut-être, pour la scolarité reconnue pour fins de traitement, les sujets de son échantillon étant plus scolarisés que l'ensemble des enseignants du Québec. Cette surreprésentation n'a fort probablement pas affecté les résultats de l'étude du C.P.C.P.I. puisque la scolarité, comme nous le verrons dans le chapitre suivant, n'affecte pratiquement pas l'évaluation que font les enseignants de leur formation et de leur perfectionnement.

Nous avons également remarqué que, selon les directives des questions 1.1 et 3.1 de la partie 3 du questionnaire du C.P.C.P.I., seuls 38% des sujets auraient dû répondre aux questions qui nous intéressent, alors qu'environ 50% l'ont fait. Nous ne croyons pas que ce facteur ait pu influencer les résultats du C.P.C.P.I. sur le plan des connaissances puisqu'il n'a eu aucun effet marquant sur les questions de la tâche (tableau 7).

La même raison nous porte à éliminer une troisième hypothèse: l'apparition, dans le questionnaire du C.P.C.P.I., du pôle le plus positif (tout à fait adéquat) au point 1 de l'échelle. Dans notre questionnaire ce pôle est placé au point 6.

Nous serions également surpris que l'utilisation d'une échelle à quatre points, plutôt qu'à six points, ait modifié les résultats, puisque l'utilisation d'une échelle à quatre points plutôt qu'à cinq points n'a pas modifié, de façon appréciable, les résultats sur le plan de la tâche.

Une cinquième hypothèse nous paraît plus vraisemblable que les précédentes pour expliquer une partie des écarts observés au tableau 8. L'échelle de la question 11 du C.P.C.P.I. comportait un point intitulé "ne s'applique pas". Un nombre relativement important de sujets (environ 12% de ceux qui répondaient à la question) ont utilisé ce point aux deux items relatifs aux aspects administratifs, sociaux, politiques et économiques de l'éducation. Une telle utilisation a fort probablement eu pour effet

Tableau 7

Comparaison des résultats de la présente étude
avec ceux du C.P.C.P.I., aux questions sur la tâche

Aspects	Présente étude (points 4 et 5)[1]	C.P.C.P.I. (points 1 et 2)[1]	Différence par rapport à la présente étude
	%	%	%
Présentation de la matière en classe	61	59	2
Préparation des cours	59	57	2
Préparation du matériel pédagogique	57	53	4
Evaluation des apprentissages	56	49	7
Animation de groupes d'élèves	52	55	-3
Travail en groupe avec des collègues	49	54	-5
Aide aux enfants en difficulté	40	43	-3
Compréhension des changements	40	43	-3
Adaptation aux conditions socio-économiques des élèves	31	34	-3
Problèmes de discipline	17	23	-6
Relation avec les parents	15	24	-9
Moyenne des 11 items	43	45	-2

1. Beaucoup (points 5 ou 1); Assez (points 4 ou 2).

d'atténuer la proportion des sujets qui considèrent les connaissances comme inadéquates, tout en augmentant celle de ceux qui les considèrent comme adéquates. L'utilisation de ce point n'explique cependant pas à lui seul l'écart observé sur ces deux items.

Il nous reste une dernière hypothèse: un effet de halo. Les sujets de l'étude du C.P.C.P.I. venaient, en effet, de répondre à deux questions (9 et 10) comportant, au total, 10 aspects sur lesquels ils se montrent des plus satisfaits. Ces réponses ont pu influencer celles qu'ils donnaient à la question 11 sur le plan des connaissances, cette dernière question servant alors de tampon à la suivante concernant la tâche (question 12). Cette hypothèse nous paraît d'autant plus valable que les sujets de l'étude du C.P.C.P.I. étaient plus critiques concernant le dernier aspect de la question 11 (connaissances relatives à l'encadrement des élèves) et qu'ils devaient changer de page pour répondre à la question 12, deux facteurs qui ont pu contribuer à atténuer l'effet de halo, effet d'ailleurs dont nous soupçonnons la présence dans certains de nos items (voir appendice A).

Globalement, nous pouvons donc conclure que les résultats des deux études sont analogues sur les 11 items concernant la tâche. Toutefois, l'utilisation d'un point neutre ainsi qu'un effet de halo ont pu intervenir dans l'étude du C.P.C.P.I., influençant fortement les résultats sur deux des cinq items concernant les connaissances.

Nous comparons souvent, dans les pages qui suivent, nos résultats avec ceux du C.P.C.P.I. Une telle démarche nous apparaît essentielle. Elle nous permet, dans la majorité des cas, de souligner les points de convergence des deux études. Quelques résultats apparaissent, à première vue, contradictoires. Ils sont peu nombreux. De fait, les résultats les plus discordants sont ceux que nous venons d'analyser. Si d'autres résultats divergent, c'est que les deux études portent alors sur des aspects nettement différents. C'est une chose, par exemple, de mesurer la satisfaction des enseignants à l'égard des réponses que donnent les universitaires aux attentes concrètes du milieu; c'en est une autre de mesurer la satisfaction des premiers concernant la préparation de cours des deuxièmes.

Tableau 8

Comparaison des résultats de la présente étude avec ceux du C.P.C.P.I., sur le plan des connaissances

Aspects	Présente étude (points 4,5,6)[1]	C.P.C.P.I. (points 1 et 2)[1]	Différence par rapport à la présente étude
	%	%	%
Matière enseignée	71	81	10
Processus d'apprentissage	68	78	10
Psychologie de l'enfant	69	77	8
Aspects sociaux, politiques et économiques de l'éducation	41	70	29
Aspects administratifs	35	67	32
Moyenne des 5 aspects	57	75	18

1. Tout à fait adéquats (points 6 ou 1); passablement adéquats (point 5); plutôt adéquats (points 4 et 2).

Nos comparaisons n'ont donc pas pour but de remettre en cause les résultats de l'étude du C.P.C.P.I. Ce comité avait, il semble bien, des préoccupations et, probablement, des modèles théoriques différents des nôtres. Les deux études sont donc bien plus complémentaires que contradictoires.

Par ailleurs, les sujets des deux études sont suffisamment représentatifs de l'ensemble de la population enseignante des écoles primaires et secondaires du Québec. Notre échantillon comportait, il est vrai, les enseignants du secteur privé, mais les résultats de ceux-ci sont, dans l'ensemble, semblables à ceux du secteur public. Ils le sont, en pratique, sur chacune des variables touchant la formation et le perfectionnement. En d'autres mots, si nous éliminions de nos analyses les enseignants du secteur privé, les résultats présentés dans ce volume resteraient pratiquement les mêmes.

Notons enfin que le C.P.C.P.I. n'analyse pas, dans son rapport, l'évaluation par les enseignants des plans ministériels de perfectionnement, évaluation qui faisait l'objet de la partie 5 de son questionnaire[1]. Nous avons remarqué, en comparant les résultats bruts de cette partie à ceux qui concernent les activités générales de perfectionnement modifiant la scolarité, que l'évaluation des enseignants de ces plans, à l'égard de la tâche, est plus positive que celle qu'ils font des activités générales de perfectionnement. Une étude plus poussée des résultats du C.P.C.P.I. serait donc fort utile. Par exemple, l'on pourrait tenter de découvrir si certains plans reçoivent une évaluation plus positive que d'autres. Il y aurait également lieu d'isoler, de l'évaluation générale, les résultats concernant les plans ministériels, permettant ainsi une meilleure comparaison de ces plans aux autres programmes de perfectionnement.

---

1. Pas plus qu'il ne fait état des résultats de la partie 6, résultats que nous présentons plus bas, du moins sur les questions analogues aux nôtres.

De nombreux agents éducatifs tireraient sûrement profit d'une analyse plus poussée des résultats de l'étude du C.P.C.P.I.[1]. Nous songeons, en particulier, aux planificateurs du ministère de l'Education ainsi qu'aux divers responsables des programmes de perfectionnement universitaire, sans oublier, bien sûr, les enseignants eux-mêmes.

4. Cadre institutionnel

Pour compléter l'analyse des trois premières sections, nous avons réuni neuf items portant directement ou indirectement sur les lieux de formation, soit le milieu de travail et les universités.

A. Résultats de l'analyse factorielle

Notre analyse factorielle suggère quatre regroupements (tableau 9). Seul l'item 729 (Le perfectionnement des maîtres devrait s'organiser autour des besoins ressentis par de petits groupes de professeurs d'une même école)[2] ne fait pas partie de l'un ou l'autre de ces regroupements.

---

1. Les résultats du C.P.C.P.I. que nous présentons dans les pages qui suivent sont tirés d'une annexe technique. Ceux des tableaux 7 et 8 proviennent du rapport même.

2. Cet item est également, en quelque sorte, isolé par rapport aux batteries d'items. Nous l'avions placé, dans une version antérieure de notre rapport, dans la section 6, pour finalement décider de la ramener dans la présente section. Un tel "isolement" n'enlève rien à la qualité ou la validité du contenu de l'item. De fait, c'est l'un des items qui a fait ressortir le plus de liens appréciables avec les variables indépendantes (tableau 18).

B. Position des enseignants

a) Choix du cadre institutionnel

Les deux items de cette dimension se lisaient comme suit:

Item 233 - Qui, selon vous, de l'université ou du futur employeur, devrait assumer la formation de base pour l'ensemble des aspects de votre tâche d'enseignement spécifiés à la question précédente?

- Seul le futur employeur, par le biais d'un système de probation.
- D'abord le futur employeur, par le biais d'un système de probation.
- Le futur employeur et l'université en étroite collaboration.
- D'abord l'université par le biais de ses programmes.
- Seule l'université par le biais de ses programmes.

Item 256 - Qui selon vous, de l'université ou de l'employeur, devrait assumer le perfectionnement pour l'ensemble des aspects de votre tâche d'enseignement spécifiés à la question précédente?

- Seul l'employeur.
- D'abord l'employeur.
- L'employeur et l'université en étroite collaboration.
- D'abord l'université.
- Seule l'université.

La grande majorité des sujets (70%) souhaitent une collaboration étroite de l'université et de l'employeur dans l'entreprise de formation et de perfectionnement, alors que 22% s'en remettraient plutôt à l'université et 8% à l'employeur. Il ne semble pas que la situation souhaitée soit celle qui existe actuellement. Les ententes fonctionnelles entre, d'une part, les universités et, d'autre part, les commissions scolaires ou les organismes d'enseignement privé ne sont pas fréquentes au Québec (ni ailleurs, probablement).

Tableau 9

Items portant sur le cadre institutionnel

Dimension Numéro et contenu de l'item	Coefficient de saturation
Choix du cadre institutionnel:	
233. Qui, selon vous, de l'université ou du futur employeur, devrait assumer la formation de base pour l'ensemble des aspects de votre tâche d'enseignement spécifiés à la question précédente?	,70
256. Qui, selon vous, de l'université ou de l'employeur, devrait assumer le perfectionnement pour l'ensemble des aspects de votre tâche d'enseignement spécifiés à la question précédente?	,68
Evaluation des universitaires:	
935. J'ai l'impression que les professeurs d'université ont une connaissance adéquate de l'enseignement primaire et secondaire.	,65
509. * Les professeurs d'université cherchent davantage à promouvoir leurs intérêts professionnels qu'à se mettre à l'écoute des besoins du milieu scolaire.	,43
Evaluation du perfectionnement actuel:	
524. * Je doute fort de l'utilité des programmes et des cours de perfectionnement que l'on propose aux enseignants[1].	,63
702. En général, les cours universitaires de perfectionnement des maîtres sont adaptés à la réalité scolaire.	,48
Importance du rôle de l'université:	
902. L'université peut seule entreprendre la tâche de préparer des programmes de formation et de perfectionnement des maîtres.	,46
744. Un enseignant[1] qui ne possède pas une formation universitaire peut difficilement faire un bon travail auprès des élèves.	,39
Item isolé:	
729. Le perfectionnement des maîtres devrait s'organiser autour des besoins ressentis par des petits groupes de professeurs d'une même école.	

* Items dont le sens des points de l'échelle a été inversé. Pour de plus amples explications, voir le volume 2.

1. Nous avons substitué le terme d'enseignant à celui de professeur, terme qui apparaissait dans le questionnaire, pour tenir compte du contexte.

Le C.P.C.P.I. obtient des résultats analogues aux nôtres sur ce point. Dans la sixième partie de son questionnaire, il demandait aux enseignants de prendre position sur divers points concernant le perfectionnement, dont le suivant: "La responsabilité du perfectionnement (élaboration, opérationalisation, administration, évaluation) devrait appartenir au milieu (syndicat[1], commission scolaire) et à l'université". C'est dans une proportion de 78% que les enseignants se sont prononcés en faveur de cet énoncé. Cette proportion est pratiquement la même que celle que nous obtenons au point milieu de l'item 256 (77%), qui concerne également le perfectionnement.

b) Evaluation des universitaires

Il n'y a que 5% des enseignants qui sont passablement ou tout à fait d'accord avec l'idée que les professeurs d'université ont une connaissance adéquate de l'enseignement primaire et secondaire (item 935), tandis que 50% sont d'avis contraire. Une grande proportion (45%) des sujets n'ont pas voulu se placer à l'un ou l'autre de ces deux pôles. Par ailleurs, 7% seulement des enseignants sont passablement ou tout à fait en désaccord avec l'affirmation que les professeurs d'université cherchent davantage à promouvoir leurs intérêts professionnels qu'à se mettre à l'écoute des besoins du milieu scolaire (item 509) alors que 31% sont passablement ou tout à fait d'accord avec cette affirmation. Plus de six enseignants sur dix (62%) ont répondu aux deux points milieu de cette échelle.

Ce jugement n'est vraiment pas flatteur à l'égard des universitaires. Il diffère de celui que fait ressortir l'étude du C.P.C.P.I.: "Les enseignants ont une perception très positive de la majorité des points qu'on a présentés à leur appréciation touchant les professeurs d'université" (p. 63). Ces points concernent la préparation des cours (88% de satisfaction), la relation maître-élève (87%), la perception des enseignants (75%) et la connaissance des niveaux primaire et secondaire (53%).

1. Notons que l'item 256 ne fait pas référence au syndicat.

Nous ne sommes pas du tout étonnés que le jugement des enseignants diffère d'une étude à l'autre. Ce jugement diverge pour la simple et unique raison que les aspects présentés à l'appréciation des enseignants dans chacune des études sont fort différents.

Si nous nous en tenons aux résultats des deux études, que nous avons présentés dans les sections précédentes, il semble bien qu'il n'y ait pas d'équation entre, d'une part, un degré élevé de satisfaction des enseignants à l'égard de certains aspects du comportement des universitaires et, d'autre part, l'aide qu'apportent de façon concrète ces derniers à ceux qui oeuvrent dans les écoles. De fait, selon la même étude du C.P.C.P.I., 90% des enseignants sont d'avis que "les professeurs d'université chargés du perfectionnement des enseignants devraient retourner enseigner périodiquement dans une classe du primaire ou du secondaire (sur le terrain)" (item 6, partie 6). Un tel souhait exprimé avec autant de force n'est-il pas un indice que les cours des universitaires ne collent pas suffisamment à la réalité de l'enseignement? Une analyse corrélationnelle des données du C.P.C.P.I. pourrait sûrement jeter quelque lumière sur cette interrogation. De fait, notre étude fait ressortir un lien substantiel ($r = 0,36$) entre l'évaluation des universitaires et l'évaluation globale de la formation et du perfectionnement.

Soulignons, enfin, qu'au moment de prendre connaissance des résultats de l'étude du C.P.C.P.I., nous entreprenions un processus de réflexion sur nos propres mesures de satisfaction. Il nous paraît maintenant évident que des mesures de satisfaction peuvent parfois masquer des réalités fort complexes. C'est ce qui ressort de certaines des analyses que nous présentons dans le volume 5.

c) Importance du rôle de l'université

Si nous nous en tenons aux réponses qu'ont données les enseignants aux deux questions de cette dimension, il semble bien que ces derniers n'at-

tachent pas plus d'importance qu'il n'en faut au rôle que joue l'université dans le monde scolaire. Il n'y a que 9% des sujets qui adhèrent tout à fait ou passablement à l'idée que l'université peut, seule, entreprendre la tâche de préparer des programmes de formation et de perfectionnement des maîtres (item 902) et seulement 4%, à l'idée qu'un enseignant qui ne possède pas une formation universitaire peut difficilement faire un bon travail auprès des élèves (item 744).

Par ailleurs, selon le C.P.C.P.I., les enseignants ne sont pas tous d'accord avec l'idée que "la responsabilité du perfectionnement devrait appartenir à l'université" (item 17, partie 6): quatre enseignants sur dix (40%) sont d'accord avec cet énoncé et seulement 12%, tout à fait d'accord.

Ces résultats ne veulent pas dire que les enseignants soient insatisfaits à l'égard de chacun des aspects de nos institutions de haut savoir. Ainsi, selon le C.P.C.P.I.,

> "L'appréciation que les enseignants font de divers aspects de l'organisation des cours est très positive. Les taux de satisfaction vont de 69% à 93%[1] et se répartissent comme suit quant aux différents aspects mentionnés au questionnaire:

	Satisfaction	Insatisfaction
Critères d'admission	94	6
Ratio maître-élèves	84	16
Flexibilité des programmes	77	24
Procédures administratives	76	24
Planification des contenus à l'intérieur des programmes	70	30
Coordination entre les divers services	69	31"

Si nous comparons ces résultats à ceux que nous avons présentés dans les trois sections précédentes, nous ne pouvons faire autrement que de demeurer quelque peu perplexes devant certaines mesures de satisfaction, y compris nos propres mesures, comme nous l'avons indiqué précédemment.

---

1. Le C.P.C.P.I. rapporte ces pourcentages avec une décimale. Nous avons supprimé le bruit occasionné par cette décimale, que l'on ajoute mécaniquement à un pourcentage qui est une fraction qui comporte déjà deux décimales.

Ayant nous-même eu recours à des mesures analogues dans l'élaboration de notre questionnaire, nous pouvons comprendre le C.P.C.P.I. d'avoir fait de même. Un fait demeure cependant: même si les enseignants sont fort satisfaits des aspects de la formation et du perfectionnement sur lesquels le C.P.C.P.I. leur a demandé de se prononcer, ils perçoivent, dans l'ensemble, que les programmes universitaires de perfectionnement sont loin de les aider dans l'accomplissement de leur tâche. Sur ce point, les deux études convergent. Les enseignants estiment également que les programmes de formation et de perfectionnement ne valent pas beaucoup plus que l'expérience qu'ils ont eux-mêmes acquise sur les bancs de l'école, qu'en définitive ce n'est pas un facteur qui compte vraiment dans le succès d'un éducateur.

Le lecteur qui attache de l'importance aux mesures de satisfaction doit noter que les enseignants sont aussi satisfaits de leurs confrères (y compris les professionnels non enseignants) qu'ils le sont des professeurs d'université, pour l'animation des activités de perfectionnement ne modifiant pas la scolarité (résultats de la question 2 de la partie 4 du questionnaire du C.P.C.P.I.). A noter également que l'évaluation de ces activités est semblable à celle des activités modifiant la scolarité (C.P.C.P.I., 1979, p. 68). Cependant, on ne peut pas nécessairement conclure, à partir des mesures de satisfaction du C.P.C.P.I., que le perfectionnement universitaire est plus valable que celui du milieu de travail.

d) Evaluation du perfectionnement actuel

Les enseignants ont une opinion fort partagée face à l'énoncé suivant: "Je doute fort de l'utilité des programmes et des cours de perfectionnement que l'on propose aux enseignants" (item 524). Plus de la moitié (55%) d'entre eux répondent aux deux points milieu, 25% sont en désaccord et 20%, d'accord. Soulignons que cet énoncé ne mentionne pas le monde universitaire, contrairement au deuxième item qui fait partie de cette dimension et dont l'énoncé se lit comme suit: "En général, les cours universitaires de

perfectionnement des maîtres sont adaptés à la réalité scolaire" (item 702). De nouveau, un très grand nombre de sujets (57%) sont indécis par rapport à cette affirmation alors que 36% se disent d'emblée en désaccord avec elle et seulement 7%, d'accord.

Soulignons qu'il existe un lien étroit entre le score global de l'évaluation du perfectionnement et les trois dimensions dont nous venons de présenter les résultats. Plus les enseignants font des réserves à l'égard de leur expérience de perfectionnement universitaire, plus ils sont critiques par rapport aux universitaires ($r = 0,36$), par rapport au perfectionnement actuel ($r = 0,43$) et par rapport à l'importance du rôle de l'université ($r = 0,23$). Il n'y a, par ailleurs, aucun lien entre le même score global et la dimension "choix du cadre institutionnel" ($r = 0,02$), probablement[1] parce que les deux items formant cette dernière dimension ne concernent pas uniquement le monde universitaire mais également celui de l'employeur.

e) Perfectionnement à l'école même

Si 44% des enseignants demeurent indécis par rapport à l'idée que le perfectionnement soit organisé autour des besoins ressentis par de petits groupes de professeurs d'une même école (item 729), 50% sont tout à fait ou passablement d'accord avec cette idée et seulement 6%, en désaccord. C'est le seul cas, dans cette quatrième section, où le score moyen de l'item est substantiellement plus élevé que le point milieu (indice Z = 0,8).

---

1. Nous ne pouvons négliger non plus le fait que les scores factoriels soient orthogonaux (voir volume 2).

Nous retrouvons des points de vue analogues dans la partie 6 de l'étude du C.P.C.P.I. Les enseignants se sont dits amplement d'accord avec les trois propositions suivantes:

> Item 5. Les cours de perfectionnement devraient s'intégrer à la tâche des instituteurs. (85%)
>
> Item 13. C'est autour des besoins ressentis par des groupes d'instituteurs qu'il faut organiser le perfectionnement. (96%)
>
> Item 28. Dans le futur, le perfectionnement sur les sujets suivants seront de nature à faciliter ma tâche:
>
> c) L'observation et l'analyse des processus d'apprentissage propres aux élèves de la classe. (91%)
> b) La construction et l'évaluation du matériel pédagogique. (89%)
> j) L'expérimentation des techniques audio-visuelles. (88%)
> k) L'évaluation des élèves. (87%)
> e) L'expérimentation d'autres méthodes d'enseignement. (87%)
> a) L'animation d'un groupe d'élèves. (83%)
> d) Le travail d'équipe. (82%)
> g) L'étude de techniques de relaxation. (75%)
> i) L'encadrement d'un professeur débutant. (59%)
> f) L'expérimentation de l'enseignement dans d'autres matières. (56%)
> h) L'observation d'un autre instituteur. (56%)

f) Résumé et conclusion

Les résultats de la figure 4 font ressortir que les enseignants ont une image passablement négative du milieu universitaire. Ils jugent, en général, que les cours universitaires de perfectionnement des maîtres ne sont pas adaptés à la réalité scolaire, que les professeurs d'université n'ont pas une connaissance adéquate de l'enseignement primaire et secondaire et qu'ils cherchent davantage à promouvoir leurs intérêts professionnels qu'à se mettre à l'écoute des besoins du milieu scolaire. Les enseignants ne croient pas non plus que l'université doive, seule, entreprendre la tâche de préparer des programmes de formation et de perfectionnement. Ils rejettent, en très grande majorité, l'idée que leurs collègues qui ne possèdent

pas une formation universitaire ne puissent faire un bon travail auprès des élèves. Ce seul rejet en dit long sur ce que pensent, au fond, les enseignants de la formation et du perfectionnement universitaires, même si, selon les résultats de l'étude du C.P.C.P.I., ils se disent satisfaits de certains aspects administratifs, organisationnels ou andragogiques de leur expérience universitaire.

Ce type de satisfaction est loin d'être une garantie de la qualité des programmes de formation et de perfectionnement universitaires. De fait, les enseignants deviennent plus constructifs quand on leur propose de se prononcer sur l'utilité des programmes et des cours de perfectionnement, sans mention précise du milieu universitaire. Ils souhaitent, aussi, en grande majorité, que cette formation et ce perfectionnement soient assurés par l'employeur et l'université en étroite collaboration. Enfin, ils désirent que le perfectionnement soit organisé autour des besoins ressentis à l'école même.

5. Programme idéal de formation

Nous venons de constater, dans les quatre sections précédentes, que les enseignants expriment de nettes réserves quant à la valeur des programmes de formation et de perfectionnement des maîtres. Même s'ils sont parfois satisfaits de certains aspects de ces programmes, il proclament avec force que ces programmes ne les aident pas à résoudre les nombreux problèmes auxquels ils font face quotidiennement, et ce, autant dans l'étude du C.P.C.P.I. que dans la nôtre.

Nous nous attendions à ces résultats (voir l'étude de Cormier): nous avons donc prévu quelques questions qui pourraient susciter une réflexion chez ceux qui croient à la nécessité de faire quelque chose pour résoudre les problèmes qui se posent. Si les enseignants sont parfois très critiques à l'égard de leur expérience universitaire, cela ne veut pas dire qu'il faille

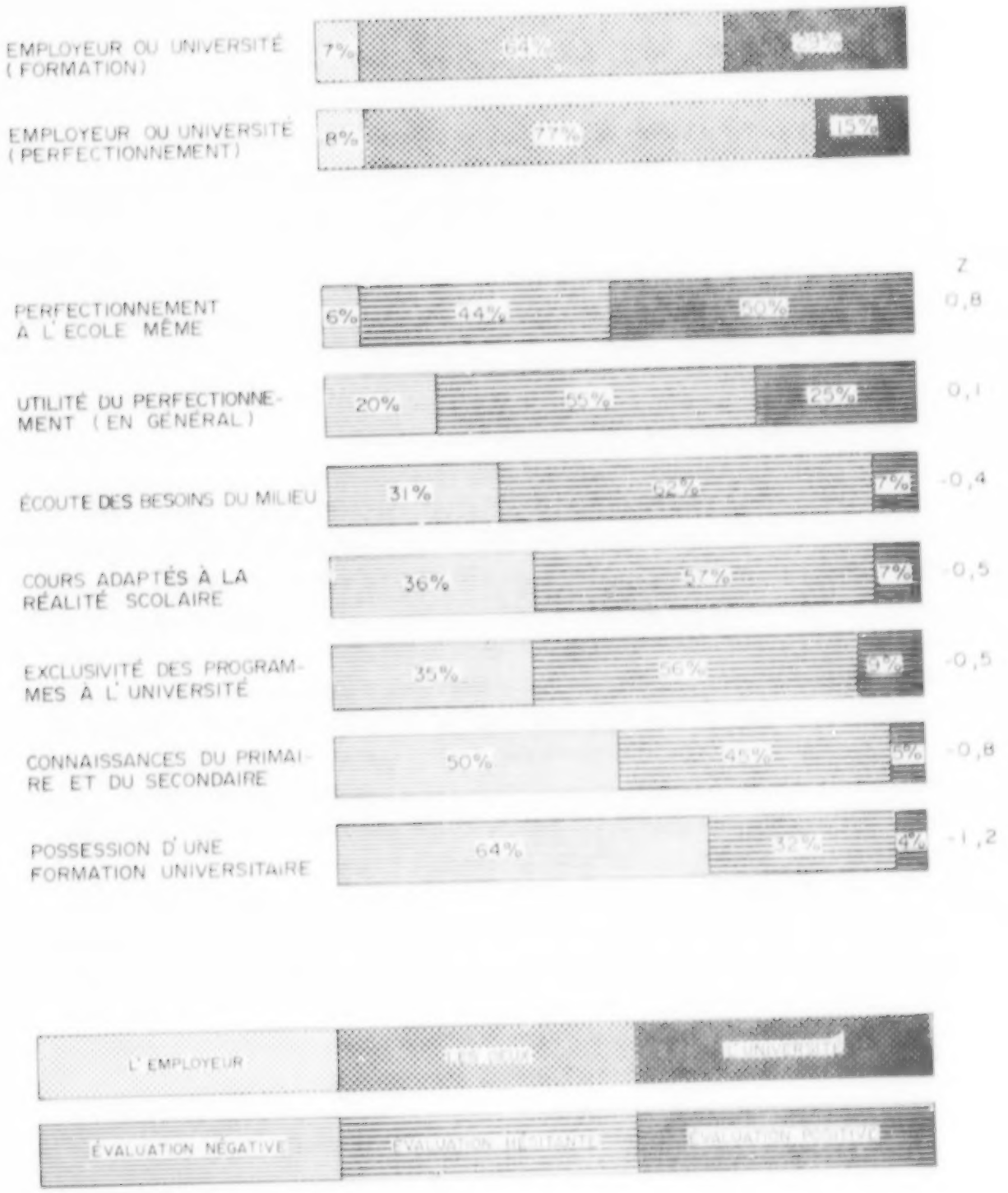


FIGURE 4 : CADRE INSTITUTIONNEL

abandonner toute formule de formation ou de perfectionnement. Les quatre dernières sections nous permettent donc d'entrevoir des jalons ossibles de changement, à partir de points de vue exprimés par les premiers intéressés, les enseignants. Nous complétons nos analyses en faisant de nouveau appel à quelques résultats de l'étude du C.P.C.P.I.

La présente section porte sur la façon dont les enseignants conçoivent un programme idéal de formation, compte tenu de leur expérience, à l'égard de sept points précis.

A. Résultats de l'analyse factorielle

Les calculs complexes que les statisticiens et les informaticiens effectuent, grâce à l'ordinateur, aux fins d'une analyse factorielle ne sont qu'une étape du processus analytique utilisé. Le chercheur doit, à la suite de ces calculs, prendre de nombreuses décisions, qui ne vont pas nécessairement de soi, comme nous l'expliquons dans le volume 2. Nous avons dû, dans la présente analyse, prendre une telle décision. Sans entrer dans les détails techniques, indiquons que nous avons hésité entre une structure à deux dimensions et une, à trois. Nous avons finalement choisi une structure à deux dimensions (tableau 10), même si cela signifiait que nous devions isoler l'item 273 (Un programme plus pratique) de cette structure. De fait, cet item a un lien sensible (r = 0,18) avec l'item 278 (Une plus grande alternance entre les périodes de formation et les périodes d'enseignement), dont le coefficient de saturation sur la dimension "programme centré sur les fondements de l'éducation" est passablement moins élevé que ceux des deux autres items (276 et 277, tableau 10). Nous nous sommes d'ailleurs inspirés de ces deux items pour nommer la dimension. Par conséquent, nous croyons donc préférable de traiter des items 273 et 278 dans une même sous-section.

Tableau 10

Items portant
sur le programme idéal de formation

Dimension Numéro et contenu de l'item	Coefficient de saturation
Programme centré sur les fondements de l'éducation:	
277. Un plus grand approfondissement des fondements psycho- et socio-pédagogiques en éducation.	,82
276. Une plus grande sensibilisation aux grands courants de pensée pédagogique.	,68
278. Une plus grande alternance entre des périodes de formation et des périodes d'enseignement.	,38
Programme plus sélectif:	
275. Une évaluation des aspirants-maîtres plus rigoureuse.	,79
272. Une sélection des aspirants-maîtres plus serrée.	,70
274. Des objectifs de formation plus traditionnels	,34
Item isolé:	
273. Un programme plus pratique.	

B. Position des enseignants

a) Programme centré sur la pratique

La presque totalité des enseignants (93%) suggèrent que les programmes de formation soient plus pratiques alors que 75% souhaitent une plus grande alternance entre les périodes de formation et les périodes d'enseignement. Allard et Desrosiers (1975), dans une enquête sur les enseignants de la région de Québec, avaient obtenu des résultats analogues en ce qui concerne le perfectionnement, avec des pourcentages cependant moins élevés: ils étaient de l'ordre de 70% (pp. 102 et 111).

Allard et Desrosiers avaient également demandé aux enseignants si les cours de perfectionnement permettaient à l'enseignant de mieux exercer sa profession. Ils ont obtenu des réponses affirmatives dans une proportion de 61% pour les cours conduisant à un diplôme et de 77% pour les cours isolés (p. 114). Ces résultats contrastent avec ceux de notre étude et de l'étude du C.P.C.P.I. La différence s'explique, d'une part, par le degré de globalité des questions[1]. Contrairement aux items de notre étude et à ceux du C.P.C.P.I., la question d'Allard et Desrosiers est très générale, sans préciser aucun aspect de la tâche des enseignants. D'autre part, leur question ne porte pas sur la situation propre de chaque sujet mais sur celle de l'enseignant en général. Soulignons, enfin, qu'il serait peut-être quelque peu difficile pour un sujet d'affirmer globalement que les cours dans lesquels il est engagé ne lui permettent pas de mieux exercer sa profession. Ce serait probablement admettre trop facilement qu'il s'inscrit principalement à ces cours pour accumuler des crédits et améliorer ainsi sa situation financière.

---

1. Nous voyons dans la section 6 qu'une réponse négative d'un enseignant à une question globale comme celle de l'item 257 ne veut pas nécessairement dire qu'il n'est pas intéressé à participer à des activités de perfectionnement non créditées.

b) Programme plus sélectif

Deux enseignants sur trois (68%) souhaitent une évaluation plus rigoureuse et une sélection plus serrée des aspirants-maîtres (items 272 et 275), alors que 5% sont d'avis contraire. Par ailleurs, les sujets sont beaucoup plus hésitants par rapport à l'idée d'objectifs traditionnels: il n'y a que 36% d'entre eux qui adhèrent à cette suggestion (item 274). Ces résultats à l'égard des objectifs plus traditionnels contrastent donc avec ceux concernant l'évaluation et la sélection des aspirants-maîtres; pourtant ces deux dernières propositions seraient traditionnelles, comme le suggère la présence de l'item 274 dans la dimension "programme plus sélectif" (tableau 10)[1]. Par ailleurs, le même item est négativement relié ($r = -0,34$) à la dimension "ouverture au changement"[2]. Sommes-nous en présence d'un phénomène analogue à celui de la "désirabilité sociale", les enseignants hésitant à adhérer à l'idée d'un programme plus traditionnel, donc à se qualifier de traditionnels, alors qu'ils souhaitent, en grande majorité, une sélection et une évaluation plus serrées ou plus rigoureuses. Nous n'avons vraiment pas de réponse à cette question puisqu'il aurait été tout à fait justifiable de traiter de l'item 274 isolément.

c) Programme centré sur les fondements de l'éducation

Deux enseignants sur trois (66%) suggèrent un plus grand approfondissement des fondements psycho- et socio-pédagogiques en éducation et une plus grande sensibilisation aux grands courants de pensée pédagogique (items 276 et 277), tandis que 6% seulement rejettent ces idées. Nous retrouvons

---

1. Rappelons au lecteur qu'un lien de l'ordre de 0,30, même si nous le qualifions de substantiel, laisse beaucoup de place à diverses sources pour expliquer ou tenir compte de la dispersion des sujets sur deux variables. Il n'est pas incompatible, par exemple, que des enseignants tout en ayant des attitudes réformistes ou progressistes, souhaitent une évaluation plus rigoureuse, non pas en fonction d'une démarche de nature autoritaire, mais plutôt en opposition à des attitudes de laisser-faire ou d'apathie, attitudes que l'on peut difficilement qualifier de progressiste ou réformiste. Nous avons par ailleurs observé qu'en éliminant l'item 274 de la dimension "programme plus sélectif", on verrait le coefficient alpha passer de 0,61 à 0,74.

2. Cette dimension est décrite dans les volumes 2 et 4.

des résultats analogues dans l'étude du C.P.C.P.I.: 88% des enseignants sont d'accord avec l'énoncé suivant: "Il est important d'intégrer dans les programmes de perfectionnement de chaque université l'ensemble des courants pédagogiques et philosophiques de l'éducation" (item 21, partie 6)[1].

Un tel souhait de la part des enseignants suppose, pensons-nous, un effort théorique. La suggestion vient-elle à l'encontre de celle, très forte également, de programmes plus pratiques? Probablement pas.

Lewin a déjà indiqué qu'il n'y a rien de plus pratique qu'une bonne théorie. Ou encore, reprenant l'idée de Freire (1970), l'action devrait toujours s'inspirer d'une contemplation assidue et la contemplation puiser son inspiration dans les ressources de l'action. N'est-ce pas dans cette voie que devraient s'orienter les efforts de formation et de perfectionnement? Favoriser le développement des enseignants à partir de leur travail quotidien ne veut pas dire qu'il faille abandonner tout effort de théorisation. Autrement, ce serait tomber dans la confection de livres de recettes. Par ailleurs, théoriser sur les bancs d'une université sans faire de lien avec le cheminement concret de l'enseignant n'apporte probablement pas grand-chose, en dernière analyse, aux élèves qui fréquentent les écoles, en particulier ceux qui éprouvent le plus de difficultés.

d) Résumé et conclusion

Comme nous le constatons à la figure 5, les enseignants suggèrent un programme à la fois plus pratique et plus centré sur les fondements de l'éducation. Ils souhaitent également un programme plus sélectif, programme que l'on pourrait qualifier de traditionnel.

---

1. Soulignons de nouveau que le nombre de points (4) des échelles du C.P.C.P.I. ne nous permet pas d'identifier clairement la proportion de sujets qui se situent entre les deux pôles. Un tel point ou de tels points milieu aident, parfois, à relativiser les résultats ou même à en souligner l'importance (voir figure 1).

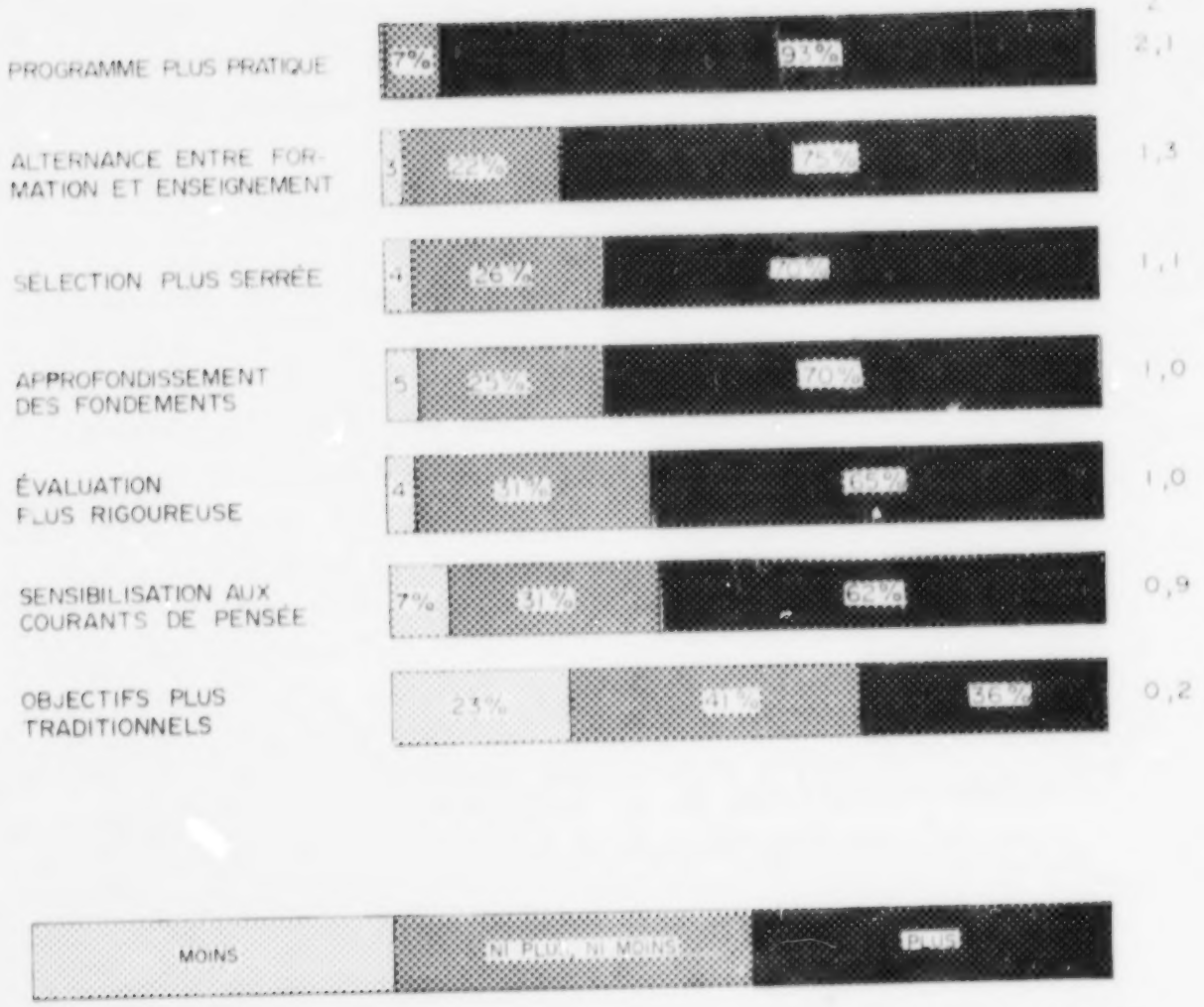


FIGURE 5- PROGRAMME IDÉAL DE FORMATION

Les deux premières suggestions, prises ensemble, impliquent que l'on doive tenter d'associer pratique et théorie, l'une alimentant l'autre.

L'idée d'un programme plus sélectif présente cependant un danger, celui de faire appel à des motivations de nature extrinsèque ou à une conception mécanique de l'éducation.

6. Conditions pouvant faciliter le perfectionnement

Quelles sont les conditions qui pourraient faciliter le développement des enseignants intéressés à participer à diverses activités de perfectionnement? Cette question est très vaste et nous n'ambitionnons pas d'y répondre complètement. Au contraire, nous avons sélectionné cinq éléments (items 258 à 262) dans le cadre de la question suivante:

> L'une ou l'autre des conditions suivantes pourrait-elle faciliter votre participation à des activités de perfectionnement non créditées?

Seuls les enseignants (60%) qui nous avaient indiqué dans la question précédente (item 257) qu'ils seraient prêts à participer à des activités de perfectionnement non créditées étaient invités à répondre à ces cinq items. Nous présentons d'abord les résultats des sujets qui devaient normalement répondre aux cinq items.

Malgré nos directives, un peu plus de 150 enseignants ont répondu aux cinq items même s'ils nous avaient indiqué, à l'item 257, qu'ils n'étaient pas intéressés à participer à des activités de perfectionnement non créditées. Nous nous attardons quelque peu, par la suite, à analyser ces résultats qui nous paraissent très révélateurs.

A. Résultats de l'analyse factorielle

Nous présentons, au tableau 11, les résultats de l'analyse factorielle. Contrairement à ceux de la section précédente, ces résultats ne présentent aucun problème majeur.

B. Position des enseignants

a) Perfectionnement institutionnel

La plupart des enseignants qui sont prêts à participer à des activités de perfectionnement non créditées croient que la prise en charge de ces activités par leur commission scolaire (70%) ou par l'université (64%) faciliterait leur participation à un tel perfectionnement. Nous constatons que le premier organisme obtient une adhésion plus forte que le deuxième; la différence, cependant, n'est pas appréciable.

Ces résultats nous indiquent que ces enseignants favorisent des activités de perfectionnement non créditées de nature institutionnelle. A leurs yeux, les deux organismes peuvent apporter une contribution valable dans l'organisation de telles activités. Et, comme nous l'avons vu précédemment, ils souhaitent en grande majorité une collaboration étroite des deux institutions. Il n'est donc pas surprenant que les deux items se regroupent sur une même dimension.

b) Proximité du perfectionnement

La majorité (64%) des enseignants qui sont prêts à participer à des activités de perfectionnement non créditées indiquent que l'organisation de ces activités par un groupe de professeurs de leur commission scolaire, pourrait faciliter leur participation à un tel perfectionnement, tandis que 15% prétendent le contraire. La proportion des enseignants qui font confiance

à leur confrères est aussi forte que la proportion de ceux qui font confiance à l'université (item 260).

c) Modification des conditions de travail

Une bonne majorité des mêmes enseignants indiquent qu'une compensation monétaire équitable (66%) ou une réduction de leur charge de travail pour compenser le temps qu'ils consacrent à des activités de perfectionnement non créditées (86%) pourraient faciliter leur participation à de telles activités. Ces résultats nous laissent croire que les enseignants pourraient probablement accepter une remise en cause du modèle actuel des cours universitaires de perfectionnement selon lequel ces cours doivent demeurer un élément de rémunération des enseignants, pourvu que l'on veuille bien prévoir des modifications de leurs conditions de travail qui leur soient acceptables.

D'ailleurs, deux enseignants sur trois ont indiqué, par l'intermédiaire du questionnaire du C.P.C.P.I., que les heures de travail trop longues et trop fatigantes retardaient ou empêchaient leur perfectionnement (question 14.2, partie 3). Si le maintien du lien entre la scolarité et la rémunération des enseignants est pour plusieurs d'entre eux une forme de motivation les incitant au perfectionnement, il semble bien que l'absence d'un réaménagement de leur tâche éloigne plusieurs autres enseignants d'un tel perfectionnement.

Le C.P.C.P.I. a, d'autre part, demandé aux enseignants si "le fait d'intégrer les parents à l'école permettrait entre autres d'accorder des libérations pour faciliter le perfectionnement des instituteurs" (question 19, partie 6). Près de huit sujets sur dix se sont dits en désaccord avec cette proposition. Une telle modalité, contrairement aux deux modifications que nous leur avons suggérées, serait donc inacceptable aux enseignants.

Tableau 11

Items portant sur les
conditions pouvant faciliter le perfectionnement

Dimension Numéro et contenu de l'item	Coefficient de saturation
Perfectionnement institutionnel:	
261. L'organisation, par votre commission scolaire, des activités de perfectionnement.	,66
260. L'organisation, par une université, des activités de perfectionnement	,53
Modification des conditions de travail:	
259. Une compensation monétaire équitable.	,62
258. Une réduction de votre charge de travail pour compenser le temps que vous y consacrez.	,55
Proximité du perfectionnement:	
262. L'organisation, par un groupe de professeurs de votre commission scolaire, des activités de perfectionnement.	.63

d) Un point de vue complémentaire

Le hasard fait bien les choses, dit-on. Le hasard, plutôt la distraction d'une cent cinquantaine de sujets nous forcent à remettre en cause les hypothèses que nous avions en préparant le questionnaire.

Nous avons cru bon, en effet, avant de demander aux enseignants si certaines conditions (items 258 à 262) pouvaient faciliter leur participation à des activités de perfectionnement non créditées, de nous informer s'ils étaient prêts à participer à de telles activités dans l'hypothèse de "conditions favorables" (item 257). Environ 1 100 d'entre eux (40%) ont répondu non à cette question. Nous tenions alors pour acquis qu'aucune condition ne pourrait faciliter la participation de ces enseignants à de telles activités et nous leur demandions dans le questionnaire de sauter les items 258 à 262. Heureusement, quelque 150 sujets n'ont pas suivi notre consigne et ont répondu quand même,par distraction supposons-nous, à ces cinq items.

Comme nous le constatons au tableau 12 une bonne proportion de ces sujets indiquent que les cinq conditions que nous suggérons pourraient faciliter leur participation à des activités de perfectionnement non créditées, contrairement à la réponse qu'ils nous donnaient à l'item 257. Comment expliquer de tels résultats, à première vue contradictoires. Tout simplement par l'aspect global du contenu de l'item 257. L'expression "conditions favorables "était probablement trop vague pour permettre à plusieurs enseignants de donner une réponse positive à notre question. Par ailleurs "une réduction de la charge de travail" apparaît être une condition suffisamment spécifique pour que des enseignants indiquent que cela pourrait faciliter leur engagement dans des activités de perfectionnement non créditées.

Tableau 12

Proportion des enseignants qui donnent une réponse positive aux items 258 à 262 selon leur réponse à l'item 257

Numéro de l'item et son contenu	Réponse à l'item 257	
	Oui	Non
	%	%
258. Une réduction de votre charge de travail pour compenser le temps que vous y consacrez	88	65
259. Une compensation monétaire équitable	60	58
260. L'organisation, par une université, des activités de perfectionnement	64	39
261. L'organisation, par votre commission scolaire, des activités de perfectionnement	70	51
262. L'organisation, par un groupe de professeurs de votre commission scolaire, des activités de perfectionnement	64	43

e) Résumé et conclusion

Il semble bien que les quelques conditions que nous avons suggéré aux enseignants pourraient faciliter leur participation à des activités de perfectionnement non créditées. Ceux-ci sont particulièrement d'accord avec l'idée d'une réduction de leur charge de travail pour compenser le temps qu'ils consacreraient à de telles activités.

Nous avons conscience de ne pas avoir fait le tour de toutes les conditions qui pourraient faciliter la participation des enseignants à des activités de perfectionnement non créditées. Nos résultats font tout de même ressortir certaines tendances qui pourraient aider les personnes intéressées au développement du potentiel qui existe chez les enseignants du Québec ou d'ailleurs.

7. Activités possibles de perfectionnement

Ici non plus, nous ne couvrons pas toutes les activités possibles de perfectionnement. De fait, nous croyons que les enseignants seraient bien mieux placés que nous pour concevoir et choisir de telles activités à condition qu'on leur fournisse les ressources matérielles et humaines appropriées. Nous présentons donc les résultats à titre indicatif.

Notre question se lisait comme suit:

> Dans l'hypothèse d'un réaménagement de votre tâche, seriez-vous prêt(e) à consacrer du temps à l'une ou l'autre des activités suivantes?
> (La liste des activités apparaît au tableau 13).

A. Résultats de l'analyse factorielle

Nous n'avons eu aucun problème à trouver un titre qui nous apparaisse convenable pour les deux premières dimensions de cette analyse factorielle (tableau 13); la troisième dimension a cependant posé des difficultés à cet égard. Nous lui avons finalement donné un nom très global.

B. Position des enseignants

a) Etudes et expériences

Une forte majorité des enseignants seraient prêts à consacrer du temps à trois des quatre activités regroupées dans la dimension "études et expériences": explorer ou expérimenter d'autres méthodes d'enseignement (75%); préparer du matériel pédagogique (73%); collaborer à des études concernant des problèmes qui se posent dans leur école (68%). Les sujets sont légèrement plus hésitants par rapport à la proposition d'expérimenter l'enseignement d'autres matières ou d'en explorer la possibilité. Seulement 52% se disent prêts à y consacrer du temps.

b) Observation en classe

Les enseignants sont également hésitants par rapport à la propositiontion de discuter de leur approche en classe à partir d'une observation de leur travail par d'autres enseignants: 48% sont prêts à le faire, alors que 27% ne le sont pas, les autres (25%) se situant entre ces deux positions. Dans l'ensemble, on peut donc dire qu'ils sont plus ou moins prêts à s'engager dans de telles activités.

Un tel résultat ne nous permet pas de conclure que ce type d'activités n'a pas sa place comme source possible de perfectionnement. Au contraire, un enseignant sur deux est prêt à y consacrer du temps dans l'hypothèse d'un réaménagement de sa tâche. Il n'est pas certain, bien sûr, qu'une aussi forte proportion d'enseignants se prêteraient concrètement à des activités d'observation en classe; peut-être qu'en dernière analyse, seule une faible minorité d'entre eux y consacreraient effectivement du temps. Il n'est pas certain non plus que cette approche serait un meilleur moyen de perfectionnement que ceux qui sont prévus dans les programmes universitaires. Nous savons, toutefois, ce que les enseignants pensent de ceux-ci, opinion qui concordent avec d'autres études de diverses natures (Cormier, à paraître). Serait-ce une tragédie de mettre à la disposition des enseignants qui en sentent le besoin, des ressources qui leur permettent de se perfectionner par des techniques d'observation en classe, plutôt que de leur demander de s'inscrire à des programmes de perfectionnement universitaires? Nous ne le croyons pas.

c) Activités connexes

Aider un jeune professeur à ses débuts dans l'enseignement, voilà une suggestion à laquelle adhèrent une très forte proportion d'enseignants (73%). Seulement 8% des enseignants n'adhèrent pas à cette suggestion tandis que les autres (19%) sont hésitants. Les réponses sont toutefois très partagées (33% , 30% , 37%) à la proposition de rencontrer régulièrement les parents pour discuter de l'orientation que devrait se donner l'école.

Le choix de la première activité nous paraît être l'indice d'une bonne volonté de la part des membres du personnel enseignant. Bien sûr, placée devant une situation concrète, cette bonne volonté peut s'atténuer, mais pas chez tous, en particulier si l'on prévoit un réaménagement de la tâche des "gens de bonne volonté". On incite actuellement les enseignants

Tableau 13

Items portant
sur les activités possibles de perfectionnement

Dimension Numéro et contenu de l'item	Coefficient de saturation
Etudes et expériences:	
263. Explorer ou expérimenter d'autres méthodes d'enseignement.	,70
264. Expérimenter l'enseignement d'autres matières ou en explorer la possibilité.	,58
269. Préparer du matériel pédagogique.	,43
265. Collaborer à des études concernant des problèmes qui se posent dans votre école.	,41
Observation en classe:	
267. Discuter de votre approche en classe à la suite d'une observation par des professeurs.	,77
266. Observer des professeurs à l'oeuvre dans leur classe et discuter de leur approche.	,73
Activités connexes:	
270. Aider un jeune professeur à ses débuts dans l'enseignement.	,60
268. Rencontrer régulièrement les parents pour discuter de l'orientation que devrait se donner votre école.	,42

"de bonne volonté" à s'inscrire à des cours de perfectionnement en leur attribuant des crédits, lesquels en retour influencent leur rémunération. Serait-ce inconvenant de stimuler des enseignants à observer et à discuter de leur approche en classe, en prévoyant des ressources[1] qui permettraient un réaménagement de leur tâche pour qu'ils puissent se consacrer à de telles activités? Poser ce problème, c'est poser celui de la motivation. C'est particulièrement poser celui du type de motivation qui anime les humains à entreprendre une activité professionnelle. Pour utiliser la terminologie de Herzberg (volume 5), c'est faire un choix judicieux parmi les facteurs moteurs et des facteurs hygiéniques, ou encore, entre des motifs intrinsèques et d'autres, extrinsèques. Ou encore, tenter d'arriver à un équilibre entre ces deux types de motivation.

Nous aimerions, en terminant cette sous-section, présenter quelques résultats tirés de la partie 6 du questionnaire du C.P.C.P.I.:

> Item 7. Pour un instituteur, un stage pratique dans une classe de son choix devrait être considéré comme du perfectionnement. (80%)
>
> Item 9. Tout processus d'implantation de nouveaux programmes d'enseignement par les instituteurs d'une école donnée devrait être considéré comme du perfectionnement. (83%)
>
> Item 10. Le fait de travailler à la solution de problèmes pédagogiques devrait être considéré comme du perfectionnement. (74%)

---

1. Il faudrait également prévoir les ressources humaines et matérielles pouvant faciliter le succès d'une telle entreprise. Une bonne façon de la faire avorter serait d'adopter une attitude de laisser-faire.

Item 11. A mon avis, les différents types de recherches, qu'il s'agisse de recherche-action, de recherche appliquée ou de recherche fondamentale, relèvent du perfectionnement. (88%)

Item 22. Toute action innovatrice de la part d'enseignants devrait être considérée comme du perfectionnement à chacune des étapes suivantes: réalisation, diffusion et exploitation par le milieu. (77%)

Item 26. A mon avis, l'élaboration par les enseignants de centres de ressources et de laboratoires pédagogiques est du perfectionnement. (86%)

Ces résultats, dans l'ensemble, complètent bien les nôtres et constituent un indice que les enseignants, dans l'hypothèse de conditions favorables, *seraient prêts à sortir des sentiers battus*.

d) Résumé et conclusion

Dans l'hypothèse d'un réaménagement de leur tâche, les enseignants sont disposés, à divers degrés, à participer à l'une ou l'autre des activités que nous leur avons proposées. Leur position par rapport à ces activités est décrite schématiquement à la figure 6.

Ce qui frappe, dans cette figure, c'est que les activités se regroupent en deux catégories. Quatre d'entre elles attirent très fortement les enseignants: aider un jeune enseignant, préparer du matériel pédagogique, expérimenter d'autres méthodes et étudier les problèmes de l'école. Ceci ne veut pas dire que les quatre autres activités soient moins valables que ces dernières, ni qu'il ne faudrait pas y affecter des ressources. Au contraire, il se peut bien que plusieurs enseignants, même s'ils sont en minorité, y trouvent un moyen de développement personnel important. Les voies de l'apprentissage, tous en conviendront, diffèrent d'un individu à l'autre. Il est futile de préconiser l'individualisation de l'apprentissage chez les élèves si les enseignants eux-mêmes ne peuvent vivre de telles expériences d'individualisation dans leur perfectionnement.

Nous nous sommes par ailleurs demandé si ce sont toujours les mêmes enseignants qui veulent participer à de telles activités. Les résultats du tableau 14 nous indiquent que non. Il n'y a que 11% des sujets qui désirent participer à chacune des huit activités. De fait, les enseignants se répartissent assez bien dans l'une ou l'autre des neuf catégories, sauf les deux dernières. On y retrouve les 9% qui ne veulent s'engager à rien, ou presque. Les enseignants, dans l'ensemble, se disent donc prêts à participer, à divers degrés, aux huit activités que nous leur avons suggérées. Cinquante-trois pour cent sont même prêts à participer à au moins cinq de ces activités.

Soulignons de nouveau que notre étude ne traite pas de tous les types d'activités que l'on pourrait proposer aux enseignants. Nos résultats, ainsi que ceux du C.P.C.P.I., sont d'abord un indice que les enseignants, dans l'hypothèse d'un réaménagement de leur tâche, seraient prêts *à sortir des sentiers battus* et à consacrer du temps à diverses formes de "développement qualitatif des ressources humaines". Nous avons emprunté cette expression au titre d'un mémoire de la Centrale de l'Enseignement du Québec (C.E.Q., 1977), mémoire qui sert d'introduction à la section suivante.

8. La scolarité comme élément de rémunération

Dans son mémoire au Ministre de l'Education, la C.E.Q. (1977) exprimait des doutes quant à la pratique actuelle de considérer la scolarité comme l'un des critères de rémunération des enseignants. Elle proposait une série d'hypothèses, dont les suivantes:

> "a) La scolarité acquise pour fin de classification ne favorise nullement la satisfaction des vrais besoins des enseignants.
>
> b) La dissociation de la scolarité et de la rémunération favoriserait l'émergence de motivations vraies et de formules de perfectionnement plus souples et plus adaptées aux besoins réels reliés à la tâche.

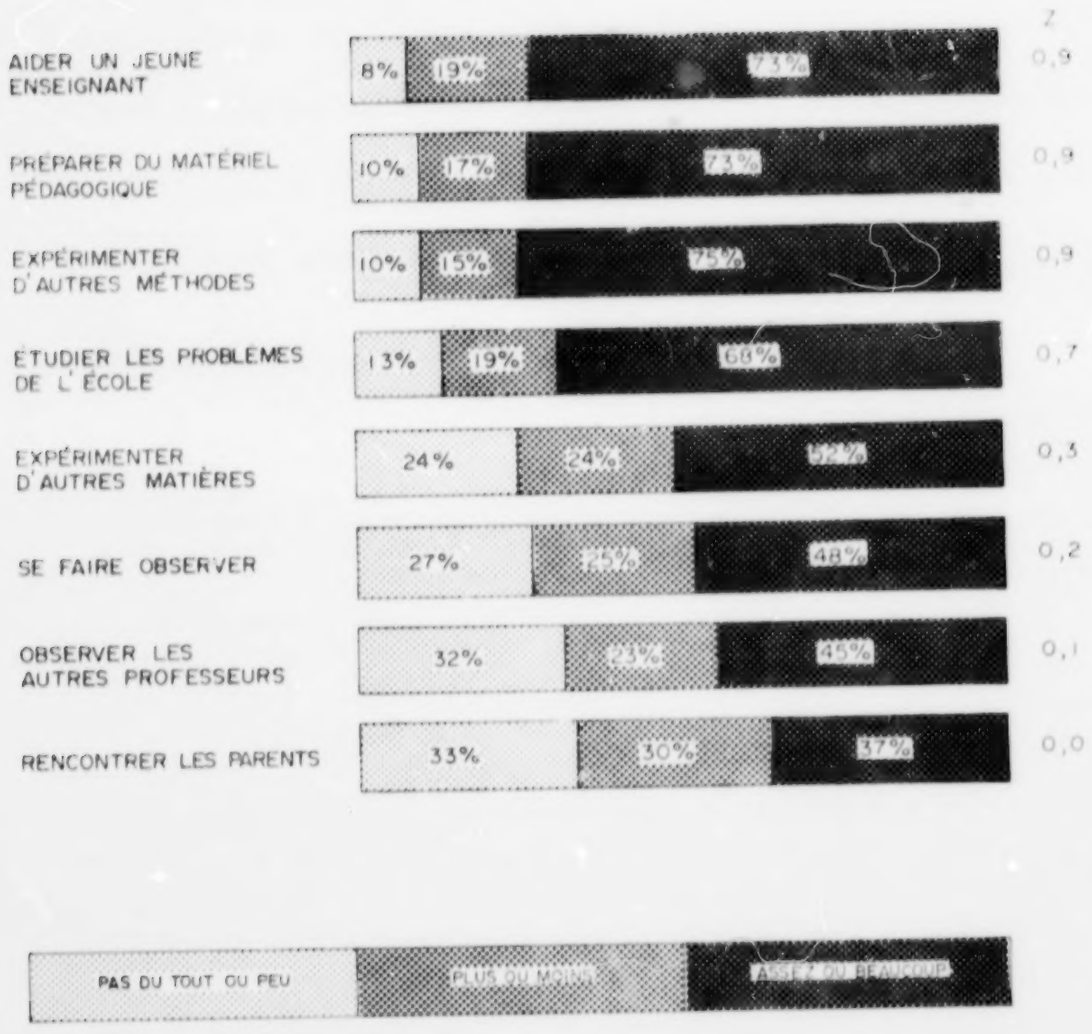


FIGURE 6- ACTIVITÉS POSSIBLES DE PERFECTIONNEMENT

c) Il y a peu de concordance entre le perfectionnement actuel et les situations vécues par les enseignants".

(C.E.Q., 1977, partie II, p. 4).

Plusieurs éducateurs ressentent une certaine gêne vis-à-vis ce que l'on a convenu d'appeler la "course aux crédits"[1]. C'est à partir de ces préoccupations que nous avons inséré les quatre items suivants dans notre questionnaire:

- Dans l'hypothèse de conditions favorables, seriez-vous prêt(e) à participer à des activités de perfectionnement non créditées? (item 257)

- L'une ou l'autre des conditions suivantes pourrait-elle faciliter votre participation à des activités de perfectionnement non créditées?
  . Une compensation monétaire équitable. (item 259)

- A supposer que l'on prévoie certaines compensations (ex: congés de perfectionnement, diminution des tâches, subventions aux organismes, etc.), croyez-vous qu'il soit nécessaire que le perfectionnement conduise directement à l'augmentation de la scolarité et de la rémunération des professeurs? (item 271)

- Les cours universitaires de perfectionnement perdent de leur crédibilité parce qu'ils sont trop étroitement associés à la rémunération des professeurs. (item 908)

A. Résultats de l'analyse factorielle

Nous n'avons pas pu former une structure factorielle valable à partir de ces quatre items. Nous avons éprouvé diverses difficultés. Nous ne pouvions, d'abord, inclure dans la même structure les items 257 et 259, étant donné que les sujets qui avaient répondu non au premier item ne répon-

1. Voir, par exemple, le sentiment de plusieurs des animateurs de la Télé-université à ce sujet (Cormier et Grégoire, 1976, p. 16 et Pagé, Grégoire et Cormier, 1976, pp. 35 et 47-49).

Tableau 14

Nombre d'activités auxquelles les sujets sont prêts[1] à consacrer du temps

Nombre d'activités	%
8	11
7	11
6	15
5	16
4	17
3	12
2	9
1	6
0	3
Total (N = 2 774)	100

1. Ceux qui ont répondu aux points 4 et 5 de l'échelle.

daient pas au deuxième. D'autre part, nous ne pouvions logiquement joindre l'item 259 aux deux autres, étant donné que nous perdions alors 40% des sujets, c'est-à-dire ceux qui ont répondu négativement à l'item 257. Enfin, l'échelle de ce dernier item n'a que deux points, ce qui limite sa capacité de discrimination, prise au sens psychométrique du terme, surtout dans une structure factorielle qui ne comporte déjà que très peu d'indicateurs (trois items).

En l'absence d'une structure factorielle valable, nous traitons donc des items séparément, sans toutefois revenir sur l'item 259, qui appartient à la dimension "modification des conditions de travail" (section 6) et dont nous avons déjà analysé les résultats.

B. Position des enseignants

Nous avons indiqué plus haut que 60% des enseignants seraient prêts à participer à des activités de perfectionnement non créditées (item 257).

Par ailleurs, 30% soutiennent que les cours universitaires de perfectionnement perdent de leur crédibilité parce qu'ils sont trop étroitement associés à leur rémunération, alors que 12% sont d'avis opposé. Une grande proportion (58%) des réponses se situent entre ces deux pôles.

Les enseignants, semble-t-il, sont moins hésitants vis-à-vis la politique actuelle de classification. En effet, 59% d'entre eux désirent que le perfectionnement soit directement associé à la rémunération, alors que 27% sont d'avis contraire.

Le C.P.C.P.I. s'est également intéressé à cette question en demandant aux enseignants s'"Il est important que les cours universitaires de per-

fectionnement ne soient plus un élément de rémunération des instituteurs". C'est dans une proportion de 62% que les enseignants se disent en désaccord avec cette proposition.

Il n'y aurait donc environ qu'un enseignant sur trois qui désire un changement dans les politiques actuelles qui établissent un lien entre la scolarité et la rémunération.

Ces résultats pourront peut-être étonner certains lecteurs. Comme nous l'avons vu dans les quatre premières sections de ce chapitre, les enseignants ont une perception négative de la valeur de leur formation et de leur perfectionnement. Pourquoi alors vouloir que la scolarité, symbole concret de cette formation et de ce perfectionnement, demeure un élément de leur rémunération?

Nous avons tenté de trouver des éléments de réponse à cette question en vérifiant le lien qui existe entre l'item 271 et l'une ou l'autre des quelque 500 variables dont nous disposons.

Il existe un lien sensible[1] entre l'item 271 et les items 257 (êta = 0,21) et 259 (êta = 0,23): les enseignants qui ont tendance à remettre en cause la politique de considérer la scolarité comme un élément de rémunération sont prêts à participer à des activités de perfectionnement non créditées et attachent moins d'importance à la nécessité de prévoir une compensation monétaire équitable pour faciliter leur participation aux mêmes activités.

---

1. Les coefficients de corrélation auraient été fort probablement plus élevés, n'eût été l'atténuation de la corrélation due à l'imprécision des mesures, un item seul étant parfois une mesure beaucoup moins précise qu'un score combiné de plusieurs items, en particulier pour des mesures d'attitudes.

Ces résultats nous révèlent donc que ce sont des motivations d'ordre extrinsèque, conformément à une conception mécanique de l'éducation, qui pousseraient des enseignants à maintenir la politique actuelle. Cette hypothèse est d'autant plus plausible que plus les enseignants sont insatisfaits de leur salaire (item 431) et plus ils souhaitent que l'opinion publique se montre sympathique à leurs demandes syndicales (item 842), plus ils désirent le maintien du statu quo (r = -0,17 et -0,15 respectivement).

Notre hypothèse, à vrai dire, est basée sur de faibles mesures de corrélation. Elle est cependant renforcée par des résultats du C.P.C.P.I. Ce comité, en effet, a obtenu des données à l'égard de la motivation initiale des enseignants à suivre des cours de perfectionnement modifiant la scolarité. Les résultats aux quatre premiers motifs sont les suivants: amélioration de ma compétence (94%), augmentation de mes connaissances (90%), adaptation aux changements en éducation (77%), obtention d'un meilleur salaire (72%).

Si les trois premiers motifs, de nature intrinsèque, incitent initialement les enseignants à suivre des cours de perfectionnement, on peut douter de leur influence une fois que ceux-ci y sont inscrits, compte tenu de l'opinion critique qu'ils ont de leur expérience de perfectionnement. Seul le quatrième motif, l'obtention d'un meilleur salaire, pourrait donc inciter une grande partie des enseignants à maintenir leur inscription à des programmes de perfectionnement.

C. Résumé et conclusion

Si les enseignants sont prêts, en majorité, à participer à des activités de perfectionnement non créditées, s'ils ont tendance à soutenir l'idée que les cours universitaires de perfectionnement perdent de leur crédibilité parce qu'ils sont trop étroitement associés à leur rémunération, ils estiment, en bonne majorité, que la scolarité doit demeurer un élément de leur rémunération.

Une analyse des résultats de notre étude ainsi que de ceux du C.P.C.P.I. nous permet de conclure que des motivations de nature extrinsèque prennent une certaine importance dans la décision des enseignants de s'inscrire à des programmes universitaires de formation et de perfectionnement. Nous avons de bonnes raisons de croire que ces motivations sont plus importantes que celles de nature intrinsèque.

Deci (1975) a analysé, à ce propos, de nombreuses études, dont quelques-unes qu'il avait menées lui-même, dans le domaine du management. Il a constaté que des personnes qui avaient entrepris des tâches pour le simple plaisir de la chose, donc pour des motifs purement intrinsèques, perdaient assez facilement cette motivation dès qu'on utilisait des formes de motivations extrinsèques pour les amener à accomplir les mêmes tâches. Il a également constaté que cet effet négatif de la motivation extrinsèque sur la motivation intrinsèque n'avait pas souvent sa contrepartie, à savoir que la motivation intrinsèque pouvait rarement être suscitée par la motivation extrinsèque (p. 158). Par ailleurs, l'étude de Salili et de ses collègues (1976), dans les écoles iraniennes, a confirmé les résultats d'études antérieures sur les élèves américains: la motivation extrinsèque avait une influence négative sur la motivation intrinsèque (voir à ce propos la synthèse de Maher, 1976).

Comme le dit si bien Bruner (1971, p. 93), "on peut facilement corrompre les enfants au moyen de faveurs, de récompenses". Les enseignants, tout comme n'importe quel adulte, les auteurs de ce rapport y compris, peuvent également se laisser tenter par des gratifications extrinsèques à leur rôle professionnel, à moins que ce rôle soit précisément de développer chez les jeunes un attachement aux motivations extrinsèques, ce dont nous doutons.

Comment sortir de cette impasse? Nous tenterons de proposer des éléments de réponse à cette question dans le volume 9 de notre rapport.

CHAPITRE II: ANALYSE PAR SOUS-GROUPES

Nous avons constaté, dans le chapitre précédent, que les enseignants du Québec ont une opinion très peu favorable des programmes de formation et de perfectionnement des maîtres. Il importe maintenant de nous demander dans quelle mesure cette opinion varie d'un sous-groupe à l'autre. Les enseignants les plus jeunes, par exemple, sont-ils du même avis que les plus âgés? Ceux qui ont reçu leur formation à l'école normale se distinguent-ils de ceux qui ont reçu cette formation à l'université? Les anglophones pensent-ils la même chose que les francophones? Et ainsi de suite.

Nous avons donc, d'une part, 31 variables dites "dépendantes"[1], c'est-à-dire 24 dimensions à l'intérieur desquelles nous avons regroupé 69 items et les 7 items que nous n'avons pu grouper dans le cadre d'une dimension. Nous avons présenté la position de l'ensemble des enseignants sur le contenu de ces 76 items dans le chapitre précédent.

Nous énumérons dans le tableau 15 les 31 variables dépendantes sur lesquelles nous avons effectué des analyses par sous-groupes.

Nous retrouvons, d'autre part, au tableau 16, la liste des 62 variables qui différencient les sous-groupes, variables que nous qualifions, également à des fins analytiques et pratiques, d'indépendantes. Nous traitons de ces variables dans les volumes 3, 4 et 5.

---

1. Ces variables sont considérées comme telles à des fins analytiques. L'opinion qu'ont les enseignants de leur formation peut dépendre, par exemple, du lieu où ils ont acquis cette formation. Cette dernière variable est alors considérée comme indépendante par rapport à la première. Un tel lien de causalité n'est pas toujours aussi facile à faire comme nous le verrons plus loin (Voir page 97).

1. Un seul lien substantiel

Des quelque 2 000 liens (31 variables dépendantes par 62 variables indépendantes, soit un minimum de 1 922 corrélations) que nous avons ainsi vérifiés[1], un seul atteint le seuil de 0,30; il l'atteint d'ailleurs tout juste puisque le coefficient êta est précisément égal à 0,30.

Ce seul lien, que nous qualifions de substantiel, existe entre la dimension "études et expériences" et le score global de la conception organique de l'éducation: les enseignants qui ont un score global élevé ont tendance à avoir également un score élevé pour la dimension "études et expériences". Nous disons bien qu'ils "ont tendance à avoir un score élevé" et non pas qu'ils "ont un score élevé"[2].

Voici quelques explications au sujet du lien entre ces deux variables. Si nous nous référons au tableau 13 du premier chapitre, nous remarquons que quatre items (263, 264, 265 et 269) font partie de la dimension "études et expériences". Ainsi, un enseignant qui a un résultat élevé à cette dimension aura également tendance, dans l'hypothèse d'un réaménagement de sa tâche, à vouloir consacrer du temps aux quatre activités suivantes:

---

1. Dans un premier temps au moyen de l'analyse de variance simple ou du coefficient de corrélation de Pearson, et dans un deuxième temps, au moyen de l'analyse de classification multiple, isolant ainsi l'effet des variables indépendantes entre elles, sauf les variables "d'attitudes" (c'est-à-dire la tâche idéale, le milieu de travail idéal ainsi que les valeurs éducatives).

2. Certains statisticiens, à tort ou à raison, ajouteraient qu'il n'existe que 9% ($0,30^2$) de variance commune entre les deux variables, que 91% de la variance "s'explique" par d'autres sources. Nous préférons, pour notre part, indiquer que la dispersion des sujets sur l'une ou l'autre des variables est sûrement attribuable à plusieurs autres sources fort importantes, sources que nous n'avons pas eu l'occasion de mesurer, et qui, peut-être, sont difficilement mesurables.

Tableau 15

Liste des dimensions ou des items isolés considérés comme dépendants

Titre de la structure factorielle Nom de la dimension ou numéro et contenu de l'item
1 - *Facteurs de succès* (tableau 1)
Pratique professionnelle scolaire
Talents naturels
Formation et perfectionnement institutionnels
Pratique professionnelle non scolaire
207. Mon expérience d'élève durant mon enfance et mon adolescence
2 - *Evaluation de la formation* (tableau 3)
Capacités sur le plan des relations humaines
Capacités sur le plan de l'organisation de l'enseignement
Acquisition de connaissances relatives à l'enfant
Acquisition de connaissances relatives à l'environnement
3 - *Evaluation du perfectionnement* (tableau 6)
Capacités sur le plan des relations humaines
Capacités sur le plan de l'organisation de l'enseignement
Acquisition de connaissances relatives à l'enfant
Acquisition de connaissances relatives à l'environnement
4 - *Cadre institutionnel* (tableau 9)
Choix du cadre institutionnel
Evaluation des universitaires
Evaluation du perfectionnement actuel
Importance du rôle de l'université
729. Le perfectionnement des maîtres devrait s'organiser autour des besoins ressentis par de petits groupes de professeurs d'une école.
5 - *Programme idéal de formation* (tableau 10)
Programme centré sur les fondements de l'éducation
Programme plus sélectif
273. Un programme plus pratique.
6 - *Conditions pouvant faciliter le perfectionnement* (tableau 11)
Perfectionnement institutionnel
Modifications des conditions de travail
Proximité du perfectionnement
7 - *Activités possibles de perfectionnement* (tableau 13)
Etudes et expériences
Observation en classe
Activités connexes
8 - *La scolarité comme élément de rémunération*
257. Dans l'hypothèse de conditions favorables, seriez-vous prêt(e) à participer à des activités de perfectionnement non créditées?
259. Une compensation monétaire équitable. (Condition pouvant faciliter la participation des enseignants à des activités de perfectionnement non créditées?)
271. A supposer que l'on prévoie certaines compensations (ex: congés de perfectionnement, diminution des tâches, subventions aux organismes, etc.), croyez-vous qu'il soit nécessaire que le perfectionnement conduise directement à l'augmentation de la scolarité et de la rémunération des professeurs?
908. Les cours universitaires de perfectionnement perdent de leur crédibilité parce qu'ils sont trop étroitement associés à la rémunération des professeurs.

Tableau 16

Prédicteurs ou variables indépendantes utilisés
dans les analyses par sous-groupes

I. Variables socio-démographiques (volume 3)

1. Sexe: 101
2. Age: 102
3. Etat civil et religieux: 103 et 104
4. Lieu de résidence actuel: 105
5. Nombre d'enfants: 111 à 115
6. Langue d'usage: 141

II. Variables socio-culturelles (volume 3)

1. Soins des enfants: 119
2. Tâches domestiques: 120
3. Travail du conjoint: 121
4. Engagement social: 125 à 135

III. Variables professionnelles (volume 3)

1. Profil de carrière, investissement dans la tâche et aspirations:
   - A. Parents dans l'enseignement: 109 et 110
   - B. Conjoint dans l'enseignement: 122
   - C. Emploi avant d'enseigner: 316 et 317
   - D. Attrait pour d'autres professions: 203 et 204
   - E. Enseignement et temps libre: 440 et 442
   - F. Enseignement et stress: 437 et 438
   - G. Reclassification: 307 et 308
   - H. Décertification: 309 et 310
   - I. Education des adultes: 327
   - J. Métiers parallèles: 136 et 137
   - K. Engagement syndical: 444 et 445
   - L. Engagement dans la tâche: 427 et 428
   - M. Projets d'avenir: 429 et 430

2. Statut actuel:
   - A. Années de scolarité reconnues: 305
   - B. Qualification légale: 311
   - C. Diplôme: 312 et 313
   - D. Domaine du diplôme: 312 et 314
   - E. Années d'expérience dans l'enseignement: 315
   - F. Distance géographique de l'école: 329
   - G. Distance géographique d'un campus universitaire: 234
   - H. Nombre d'années de scolarité reconnues suite au perfectionnement: 235 et 237
   - I. Endroit de la formation initiale: 214 et 215
   - J. Proportion du perfectionnement acquis à l'université: 235 et 238

IV. Tâche et milieu de travail

1. La réalité: dimension objective: (volume 5)

   A. La tâche et ses paramètres:

      a. Nombre d'élèves durant l'année: 331
      b. Regroupement des élèves: 334 et 335
      c. Matière enseignée: 319 et 320
      d. Temps consacré à l'enseignement des matières pour lesquelles le sujet se sent le mieux préparé: 323
      e. Adaptation du programme au rythme de l'élève: 336 à 338
      f. Liberté dans les activités d'apprentissage: 339 et 340
      g. Délai pour terminer les travaux: 341

Tableau 16 (suite)

IV. Tâche et milieu de travail (volume 5) (suite)

B. Milieu de travail: palier organisationnel:

a. Niveau et secteur (général ou professionnel) d'enseignement: 318
b. Nombre d'élèves dans l'école: 328
c. Genre d'école secondaire (général et professionnel): 333
d. Ecole novatrice: 415

C. Milieu de travail: palier institutionnel:

a. Employeur: 302
b. Milieu socio-économique: 330

2. La réalité: dimension subjective (volumes 2 et 5)

Satisfaction au travail: score global

3. L'idéal: (volumes 2 et 5)

A. La tâche et ses paramètres:

a. Ouverture au travail en équipe: 926, 936 et 836*
b. Ouverture au groupement hétérogène: 838, 835* et 840
c. Ouverture au développement technologique: 851, 854, 859 et 857
d. Pluralisme des outils pédagogiques: 858 et 859
e. Support accru des spécialistes: 527 et 930
f. Coordination et changement de fonction: 841, 843 et 857
g. Différenciation verticale dans l'enseignement: 726 et 918
h. Spécialisation en fonction des matières: 832 et 612

C. Milieu de travail: palier institutionnel

a. Ouverture à la décentralisation: 834, 833, 510. 525 et 703*
b. Ouverture au milieu environnant: 847, 850, 268, 750* et 831.

V. Les valeurs éducationnelles (volumes 2 et 4)

1. Conception organique de l'éducation: score global

2. La pédagogie de conscientisation: score global

a) Explorer ou expérimenter d'autres méthodes d'enseignement (item 263); b) Expérimenter l'enseignement d'autres matières ou en explorer la possibilité (item 264); c) Collaborer à des études concernant des problèmes qui se posent dans son école (item 265), et d) Préparer du matériel pédagogique (item 269).

Nous ne sommes aucunement surpris que les enseignants qui ont un score élevé à la dimension "études et expériences' aient également tendance à avoir un score global élevé à la conception organique de l'éducation. Cette conception, comme nous l'avons vu dans le volume 4, est loin d'être passée dans nos moeurs scolaires. Le lecteur qui prendra connaissance de ce volume, constatera qu'un enseignant qui adopte une conception organique de l'éducation a tendance à préconiser l'auto-apprentissage, la participation des élèves, le développement intégral de la personne, l'individualisation du rythme d'apprentissage ainsi que l'auto-évaluation de l'enseignement. Il a, par contre, tendance à s'opposer à l'élitisme, à l'autoritarisme et à la subordination de l'école au monde du travail.

Soulignons que ce seul lien substantiel ne concerne que deux variables d'attitudes. Par conséquent, l'opinion des enseignants à l'égard des 13 variables ou des 43 items de type évaluatif demeurent, en pratique, la même d'un sous-groupe à l'autre. En d'autres termes, la sévérité des enseignants dont nous avons fait état dans les sections 2, 3 et 4 du chapitre précédent est le fait de toutes les catégories d'enseignants. Ce jugement passablement critique est prononcé autant par ceux qui ont reçu leur formation à l'école normale que par ceux qui ont fréquenté les universités,autant par les enseignants du primaire que du secondaire, autant par ceux des écoles publiques que des écoles privés, autant par les enseignantes que les enseignants, etc. Il s'agit donc d'un jugement assez homogène, d'une sous-population à l'autre.

2. Quelques liens appréciables

Sans être substantiels, quelques liens atteignent un seuil que nous pouvons qualifier de plus ou moins appréciable, c'est-à-dire un seuil inférieur à 0,30 mais supérieur à 0,15. Nous en présentons la liste au tableau 17.

Si nous faisons abstraction du lien entre la conception organique de l'éducation et la dimension "études et expériences", que nous venons d'analyser, nous constatons que c'est avec le score global de satisfaction au travail que nous observons le plus grand nombre de liens plus ou moins appréciables. Plus les enseignants y obtiennent un score élevé, c'est-à-dire plus ils sont satisfaits, plus ils affichent un résultat élevé aux quatre dimensions suivantes: (1) évaluation du perfectionnement actuel, (2) évaluation des universitaires, (3) capacités sur le plan des relations humaines développées par le perfectionnement, (4) capacités sur le plan des relations humaines développées par la formation. Par ailleurs, plus ils sont insatisfaits, plus ils pensent que des modifications à leurs conditions de travail pourraient faciliter leur participation à des activités de perfectionnement non créditées. Soulignons que seul le premier de ces liens approche le seuil de 0,30, les quatre autres étant plutôt faibles (coefficient bêta variant de 0,15 à 0,19)[1].

---

1. Certains lecteurs seront peut-être étonnés de constater que nous ne commentons pas outre mesure ces liens dits appréciables. Nous sommes très hésitants à ce propos. Si nous qualifions de substantiel, un lien qui atteint le seuil de 0,30, cela ne signifie pas que le problème soit réglé dans notre esprit. Nous savons, par exemple, que Cohen, dont nous nous sommes inspirés, considère qu'un lien est fort (*large effect size*) lorsqu'il atteint un seuil de 0,50 (voir le tableau 5, p. 43 du volume 1). Il attribue le qualificatif de moyen au lien de l'ordre de 0,30. Le qualificatif d'appréciable que nous utilisons dans nos textes est donc beaucoup trop fort. Il est sûrement beaucoup plus près de sensible ou visible que d'important ou notable (Robert, 1977, p. 87). Voir également la note 2 de la page 82.

Tableau 17

Liste des variables dont le coefficient de corrélation atteint un seuil d'au moins ,15

Prédicteur ou variable dépendante Dimension ou item isolé (variables indépendantes)	Coefficient[1] Eta	Bêta
Conception organique de l'éducation		
Etudes et expériences	,30	
Programme centré sur les fondements de l'éducation	,24	
Programme plus sélectif	,23	
Importance du rôle de l'université	,20	
Participation à des accivités de perfectionnement non créditées	,17	
Satisfaction au travail		
Evaluation du perfectionnement actuel		,27
Evaluation des universitaires		,19
Capacités sur le plan des relations humaines (perfectionnement)		,19
Capacités sur le plan des relations humaines (formation)		,16
Modification des conditions de travail		,15
Ouverture au milieu environnant		
Programme centré sur les fondements de l'éducation		,29
Etudes et expériences		,27
Activités connexes		,25
Perfectionnement à l'école même		,19
Ouverture au travail en équipe		
Programme centré sur les fondements de l'éducation	,18	
Importance du rôle de l'université	,17	
Pratique professionnelle scolaire	,16	
Perfectionnement à l'école même	,18	
Différenciation verticale dans l'enseignement		
Programme plus sélectif	,26	
Activités connexes	,26	
Perfectionnement à l'école même	,18	
Age		
Capacité sur le plan des relations humaines(formation)		,24
Formation et perfectionnement institutionnels		,19
Capacité sur le plan de l'organisation de l'enseignement (formation)		,16
Matière enseignée		
Capacités sur le plan de l'organisation de l'enseignement (formation)		,18
Acquisition de connaissances relatives à l'enfant (perfectionnement)		,17
Pratique professionnelle non scolaire		,16

1. Nous n'avons pas isolé l'effet des variables d'attitudes entre elles, d'où la présence des coefficients êta. Abstraction faite de la linéarité de la relation, le coefficient êta est l'équivalent d'un coefficient de corrélation de Pearson, et le coefficient bêta, d'un coefficient de corrélation partielle. A noter, cependant, que les coefficients êta et bêta n'indiquent pas le sens (négatif ou positif) de la relation.

Tableau 17 (suite et fin)

Prédicteur ou variable dépendante Dimension ou item isolé (variables indépendantes)	Coefficient Eta	 Bêta
Pédagogie de conscientisation		,21
Programme centré sur les fondements de l'éducation		
Etudes et expériences		,27
Perfectionnement à l'école même		,24
Pluralité des outils pédagogiques		
Programme centré sur les fondements de l'éducation	,20	
Etudes et expériences	,22	
Ouverture au développement technologique		
Etudes et expériences	,18	
Programme centré sur les fondements de l'éducation	,17	
Emploi avant d'enseigner		
Pratique professionnelle non scolaire		,27
Engagement dans la tâche		
Talents naturels		,24
Niveau et secteur d'enseignement		
Acquisition de connaissances relatives à l'enfant (perfectionnement)		,20
Spécialisation en fonction des matières		
Importance du rôle de l'université	,20	
Ouverture à la décentralisation		
Perfectionnement à l'école même	,20	
Support accru des spécialistes		
Perfectionnement à l'école même	,19	
Coordination et changement de fonctions		
Etudes et expériences	,17	
Expérience dans l'enseignement		
Pratique professionnelle non scolaire		,16
Attrait pour d'autres professions		
Pratique professionnelle non scolaire		,15
Sexe		
Pratique professionnelle scolaire		,17

Outre le lien substantiel entre la conception organique de l'éducation et la dimension "études et expériences", il en existe quatre autres plus ou moins appréciables avec cette conception de l'éducation. Les enseignants qui préfèrent une conception organique de l'éducation expriment les tendances suivantes: (1) ils préconisent un programme de formation des maîtres centré sur les fondements de l'éducation, (2) ils souhaitent qu'un tel programme ne soit pas sélectif, (3) ils attachent moins d'importance au rôle de l'université et (4) ils sont prêts, dans l'hypothèse de conditions favorables, à participer à des activités de perfectionnement non créditées.

Nous constatons également au tableau 17, que plus les enseignants sont ouverts au milieu environnant, plus ils préfèrent un programme de formation des maîtres centré sur les fondements de l'éducation, plus ils seraient prêts, dans l'hypothèse d'un réaménagement de leur tâche, à consacrer du temps à des études, des expériences et d'autres activités connexes, plus ils souhaitent, enfin, que le perfectionnement des maîtres s'organise autour des besoins ressentis par de petits groupes de professeurs d'une même école.

Nous reportant de nouveau au tableau 17, nous observons que les enseignants les plus ouverts au travail en équipe ont, plus que leurs collègues, légèrement tendance à préconiser un programme de formation des maîtres centré sur les fondements de l'éducation, à accorder moins d'importance au rôle de l'université, à soutenir que la pratique scolaire est un facteur de succès dans leur profession, à souhaiter, enfin, que le perfectionnement des maîtres s'organise autour des besoins ressentis par de petits groupes de professeurs d'une même école.

Nous retrouvons trois liens plus ou moins appréciables avec la variable "différenciation verticale de l'enseignement": les enseignants qui préfèrent un tel mode d'organisation professionnelle souhaitent, plus que les autres, un

programme de formation des maîtres sélectif ; ils seraient prêts, dans l'hypothèse d'un réaménagement de leur tâche, à consacrer du temps aux deux activités connexes suggérées et souhaitent, enfin, que le perfectionnement des maîtres s'organise autour des besoins ressentis par de petits groupes de professeurs d'une même école.

L'âge fait aussi ressortir trois liens appréciables. Un seul de ces liens est, à proprement parler, linéaire: plus les enseignants sont âgés, plus ils ont une perception positive des capacités qu'ils ont développées pendant leur formation sur le plan de l'organisation de l'enseignement. Concernant les deux autres liens de tendance curviligne, soulignons que seuls les enseignants qui ont 55 ans et plus s'écartent, de façon appréciable, des autres enseignants et, ce, sur une seule des deux dimensions. Ces enseignants[1] ont une perception moins négative des capacités qu'ils ont développées sur le plan des relations humaines durant leur formation.

La matière enseignée fait également ressortir trois liens quelque peu appréciables. Les différences les plus fortes se retrouvent aux matières suivantes:

- Les enseignants en métiers et techniques accordent plus d'importance à la pratique professionnelle non scolaire comme facteur de succès.
- Les professeurs d'éducation physique ont une meilleure opinion des capacités qu'ils ont développées sur le plan de l'organisation de l'enseignement pendant leur formation.

---

1. Le lecteur sera peut-être tenté d'attribuer ce lien au fait que les enseignants les plus vieux ont probablement reçu leur formation à l'école normale. Une telle spéculation serait erronée puisque l'analyse de classification multiple nous a permis précisément d'isoler l'effet de l'âge sur l'endroit de la formation. De fait ce type d'analyse permet d'isoler l'effet de l'interdépendance de toutes les variables dites indépendantes.

- Ceux qui enseignent l'histoire, ou la géographie, font par contre, une évaluation plus négative des connaissances relatives à l'enfant qu'ils ont acquises au cours de leur perfectionnement.

Nous constatons, également au tableau 17, que les enseignants qui ont un résultat élevé au score global de la pédagogie de conscientisation, à la variable "pluralité des outils pédagogiques", ainsi qu'à celle intitulée "ouverture au développement technologique" ont également une légère tendance à favoriser un programme idéal de formation des maîtres centré sur les fondements de l'éducation et seraient prêts à consacrer plus de temps, dans l'hypothèse d'un réaménagement de leur tâche, à des études et des expériences.

Nous observons enfin, au même tableau, les liens suivants:

- Les enseignants qui ont occupé un emploi avant d'enseigner attachent plus d'importance que les autres à la pratique professionnelle non scolaire comme facteur de succès.
- Ceux qui se disent engagés dans leurs tâches trouvent davantage que les talents naturels sont des facteurs de succès dans leur profession.
- Les enseignants de la maternelle et de l'enfance exceptionnelle sont plus satisfaits des connaissances relatives à l'enfant acquises durant leur perfectionnement.
- Plus un enseignant favorise une spécialisation en fonction des matières, plus il attache de l'importance au rôle de l'université.

- Plus il désire davantage l'aide des spécialistes dans l'accomplissement de sa tâche, plus il souhaite une pédagogie de conscientisation, et plus il favorise la décentralisation, plus il souhaite que le perfectionnement des maîtres s'organise autour des besoins ressentis par de petits groupes de professeurs d'une même école.

- Plus son score est élevé à la variable "coordination et changement de fonction", plus il est prêt à consacrer du temps à des études et des expériences, dans l'hypothèse d'un réaménagement de sa tâche.

- Plus il a de l'expérience dans l'enseignement, moins il attache de l'importance à la pratique professionnelle non scolaire comme facteur de succès dans sa profession; par contre, plus il a été attiré par une autre profession, plus il attache de l'importance à une telle pratique.

- Enfin, les enseignantes attachent plus d'importance que les enseignants à la pratique professionnelle scolaire comme facteur de succès dans leur profession.

Rappelons au lecteur qu'un seul des liens rapportés au tableau 17 atteint le seuil de 0,30. Les autres corrélations ne sont donc pas substantielles. Par ailleurs, la plupart des liens concernent des variables dépendantes d'attitudes. Seuls quelques liens touchent aux variables dépendantes de type évaluatif. Ce point ressort clairement d'une analyse du tableau 18 dans lequel nous reprenons les résultats du tableau 17, mais en regroupant les liens par variables dépendantes plutôt que par variables indépendantes ou prédicteurs.

Tableau 18

Liste des variables dont le coefficient de corrélation atteint au moins le seuil de ,15 (reprise du tableau 17 découpé selon les variables considérées comme dépendantes)

Variables dépendantes / Prédicteurs ou variables indépendantes	Coefficient[1] Eta	Bêta
Etudes et expériences:		
Conception organique de l'éducation	,30	
Ouverture au milieu environnant	,27	
Pédagogie de conscientisation	,24	
Pluralité des outils pédagogiques	,22	
Ouverture au développement technologique	,18	
Coordination et changement de fonction	,17	
Programme centré sur des fondements de l'éducation:		
Ouverture au milieu environnant	,29	
Pédagogie de conscientisation	,27	
Pluralité des outils pédagogiques	,20	
Conception organique de l'éducation	,24	
Ouverture au travail en équipe	,18	
Ouverture au développement technologique	,17	
Perfectionnement à l'école même:		
Pédagogie de conscientisation	,21	
Ouverture du milieu environnant	,19	
Ouverture à la décentralisation	,20	
Support accru des spécialistes	,19	
Différenciation verticale dans l'enseignement	,18	
Ouverture au travail en équipe	,18	
Pratique professionnelle non scolaire:		
Emploi avant d'enseigner		,27
Matière enseignée		,16
Expérience dans l'enseignement		,16
Attrait pour d'autres professions		,15
Importance du rôle de l'université:		
Conception organique de l'éducation	,20	
Spécialisation en fonction des matières	,20	
Ouverture au travail en équipe	,17	
Activités connexes:		
Différenciation verticale dans l'enseignement	,26	
Ouverture au milieu environnant	,25	
Programme plus sélectif:		
Différenciation verticale dans l'enseignement	,26	
Conception organique de l'éducation	,23	
Capacités sur le plan des relations humaines (formation)		
Age		,24
Satisfaction au travail		,16
Acquisition de connaissances relatives à l'enfant (perfectionnement)		
Niveau et secteur d'enseignement		,20
Matière enseignée		,17

Tableau 18 (suite et fin)

Variables dépendantes Prédicteurs ou variables indépendantes	Coefficient[1] Eta	Bêta
Capacité sur le plan de l'organisation de l'enseignement (formation):		
Âge		,16
Matière enseignée		,18
Pratique professionnelle scolaire:		
Ouverture au travail en équipe	,16	
Sexe		,17
Evaluation du perfectionnement actuel:		
Satisfaction au travail		,27
Talents naturels:		
Engagement dans la tâche		,24
Formation et perfectionnement institutionnels		
Âge		,19
Evaluation des universitaires:		
Satisfaction au travail		,19
Capacités sur le plan des relations humaines (perfectionnement):		
Satisfaction au travail		,19
Participation à des activités de perfectionnement non créditées:		
Conception organique de l'éducation	,17	
Modification des conditions de travail:		
Satisfaction au travail		,15

1. Si nous isolons l'effet des variables d'attitudes entre elles, le nombre de liens supérieurs à ,15 diminue passablement. Par exemple, si nous le faisons pour la variable "études et expériences", seul le lien avec les variables "conception organique de l'éducation" (coefficient bêta = ,23) et "ouverture au milieu environnant" (coefficient bêta = ,19) demeure relativement appréciable. Les coefficients bêta des quatre autres variables varient de ,08 à ,11. A la dimension "programme centré sur les fondements de l'éducation", seules deux variables persistent également: "ouverture au milieu environnant" (coefficient bêta = ,20) et "pédagogie de conscientisation" (coefficient bêta = ,20). Nous présentons, dans l'appendice B, les résultats détaillés de nos principales analyses de classification multiple, incluant les résultats rectifiés (bêta) et non rectifiés (êta).

Nous y constatons que les deux premières variables dépendantes (études et expériences ainsi que le programme centré sur les fondements de l'éducation) ne se rapportent pas à l'évaluation de la formation et du perfectionnement. D'ailleurs, d'après notre matrice des coefficients de corrélation des variables dépendantes, nous observons que ces deux variables n'ont aucun lien avec les variables évaluatives.

Les troisième et quatrième variables dépendantes qui affichent le plus grand nombre de liens, le "perfectionnement à l'école même", (item 729), et la "pratique professionnelle non scolaire", d'après notre matrice de coefficients de corrélation, ne sont pas non plus en relation avec les variables d'évaluation.

La première variable dépendante évaluative qui fait ressortir un nombre de liens (3) le moindrement important, toujours d'après le tableau 18, est celle intitulée "importance du rôle de l'université". Et, chose paradoxale, ce sont les éléments les plus intéressants du corps enseignant, croyons-nous, qui attachent le moins d'importance au rôle des universités: les enseignants qui ont une conception organique de l'éducation, ceux qui préconisent le travail en équipe et ceux qui prennent des distances par rapport à la spécialisation de l'enseignement en fonction des matières scolaires. A l'inverse, ce sont les enseignants qui ont une attitude que nous pouvons qualifier de mécanique qui ont le plus tendance à attacher de l'importance au rôle de l'université. Soulignons, cependant, qu'il s'agit toujours de liens de faible importance, les coefficients bêta variant de 0,17 à 0,20.

Aucune autre variable évaluative ne fait ressortir plus de deux liens appréciables, et ce, sur un total possible de 62 liens pour chaque variable dépendante. Nous reprenons donc l'affirmation que nous avons énoncée plus haut: les réserves que les enseignants expriment à l'égard de la

formation et du perfectionnement des maîtres ne varient pas, en pratique, selon les sous-groupes auxquels ils appartiennent. Ces résultats ne valent pas uniquement pour l'ensemble des enseignants, mais également pour les divers sous-groupes que nous avons analysés, sauf quelques rares exceptions.

Attardons-nous, quelques instants, sur les deux variables indépendantes qui ont le plus grand nombre de liens, si ténus soient-ils, avec des variables dépendantes évaluatives: la satisfaction au travail et la matière d'enseignement.

Il importe de rappeler, d'une part, que les enseignants se disent globalement satisfaits de leur vécu professionnel. Les réserves qu'ils expriment à l'égard de la formation et du perfectionnement des maîtres ne peuvent donc pas être le résultat d'une attitude générale d'insatisfaction. D'autre part, il se peut qu'une mauvaise expérience sur le plan de la formation et du perfectionnement soit la cause d'une insatisfaction au travail chez les enseignants, et non pas l'inverse. Comme nous le soulignons plus haut, il n'est pas toujours facile d'attribuer un lien de causalité entre deux variables qui présentent une corrélation statistique, qu'elle soit substantielle ou non, ou que nous ayons considéré les variables comme dépendantes ou indépendantes.

Au sujet de la variable indépendante "matière enseignée", indiquons d'abord que nous n'avons pas été surpris de constater que ce sont principalement les enseignants en métiers et techniques qui estiment que la pratique professionnelle non scolaire est un facteur de succès dans leur travail et, ce, indépendamment du fait qu'ils aient eu une telle expérience avant d'enseigner, puisque nous avons isolé, au moyen de l'analyse de classification multiple, l'effet de cette variable indépendante, qui, évidemment est également liée à la même dimension.

L'opinion plus positive des professeurs d'éducation physique à l'égard des capacités qu'ils ont acquises durant leur formation sur le plan de l'organisation de l'enseignement a été une révélation. Nous n'avons pu nous empêcher de nous rappeler que cette formation se fait dans un contexte fort différent de celle des autres condidats à l'enseignement. Les "preneurs de décisions" et les autres agents éducatifs peuvent-ils tirer un enseignement de ces résultats? Il vaudrait la peine d'y penser, d'autant plus que, même si le lien avec l'ensemble de cette variable indépendante n'est pas substantiel (coefficient êta = 0,18), la différence entre la moyenne des professeurs en métiers et technique et celle des autres professeurs l'est (d = 0,53).

3. Les liens nuls ou minimes

Au moment de préparer notre questionnaire, nous nous sommes demandé si les enseignants qui ont reçu leur formation à l'école normale feraient la même évaluation que ceux qui l'ont reçue à l'université. Nous nous sommes évidemment posé bien d'autres questions, dont les réponses se sont perdues dans le flot des quelque 1 900 liens qui n'atteignent même pas un seuil de 0,15.

Nous rapportons les principales réponses négatives à ces questions au tableau 19. Avant de revoir quelque peu ces résultats, soulignons qu'aucune des quatre variables de base que nous considérions comme lourdes (voir le volume 3) ne joue de façon substantielle. L'âge fait ressortir seulement trois liens plus ou moins appréciables. Le sexe n'en fait ressortir qu'un seul. Nous avons déjà fait état de ces quatre liens. Le niveau d'enseignement et la langue d'usage ne jouent aucunement de façon sensible. Les enseignants du primaire ne sont pas plus satisfaits que ceux du secondaire de leur expérience de formation et de perfectionnement; les anglophones sont, sur ce plan, du même avis que les francophones.

Tableau 19
Variables choisies dont les liens n'atteignent pas un seuil de 0,15

Prédicteurs ou variables indépendantes Variables dépendantes	Coefficient êta
Reclassification	
Score global du perfectionnement	,01
Désertification	
Score global du perfectionnement	,07
Engagement syndical (items 444 et 445)	
Score global du perfectionnement	,01 et ,04
Années de scolarité reconnues	
La scolarité comme élément de rémunération	,09
Nombre d'années de scolarité reconnues suite au perfectionnement	
La scolarité comme élément de rémunération	,04
Qualification légale	
Score global de formation	,09 (bêta)
Score global du perfectionnement	,12
Distance géographique d'un campus universitaire	
Score global de formation	,09
Score global du perfectionnement	,08
Endroit de la formation initiale	
Evaluation de la formation:	
Capacités sur le plan des relations humaines	,11
Capacités sur le plan de l'organisation de l'enseignement	,09
Acquisition de connaissances relatives à l'enfant	,05
Acquisition de connaissances relatives à l'environnement	,10
Score global	,11
Proportion du perfectionnement acquis à l'université	
Evaluation du perfectionnement	
Capacités sur le plan des relations humaines	,07
Capacités sur le plan de l'organisation de l'enseignement	,07
Acquisition de connaissances relatives à l'enfant	,04
Acquisition de connaissances relatives à l'environnement	,05
Score global	,08

L'absence de lien pour la langue d'usage mérite d'être souligné. L'évaluation négative que font les enseignants de leur expérience de formation et de perfectionnement n'a pas un caractère ethnique: elle est la même de la part des anglophones et des francophones.

Revenons au tableau 19. Nous y constatons que l'expérience malheureusement de reclassification et de décertification n'influence pas de façon sensible l'évaluation globale que font les enseignants de leur perfectionnement. Il en est de même pour ceux qui sont engagés concrètement dans des activités syndicales.

Le nombre d'années de scolarité que le système scolaire a reconnues aux enseignants n'influence pas non plus de façon appréciable l'opinion qu'ont ces derniers sur l'opportunité de maintenir ou non la scolarité comme élément de rémunération.

Les brevets que les enseignants possèdent ne sont pas, non plus, un facteur important dans l'évaluation globale qu'ils font de leur formation et de leur perfectionnement, de même que l'éloignement d'un campus universitaire.

De plus, l'endroit de la formation initiale n'a pas influencé de façon sensible l'évaluation des enseignants par rapport à cette formation. Qu'ils aient fréquenté l'école normale ou l'université, cela ne change pas grand-chose à l'opinion qu'ils se font de l'une ou l'autre des dimensions de la batterie "évaluation de la formation".

Enfin, la proportion de crédits acquis à l'université pour le perfectionnement n'est pas un facteur qui influence, de façon notable, l'évaluation de ce perfectionnement.

Le lecteur pourra, à son gré, se poser le même type de questions. Il n'a qu'à combiner une variable dépendante du tableau 15 avec une variable indépendante du tableau 16 et se demander si la combinaison apparaît au tableau 17 (ou encore 18). Si la réponse est négative, c'est qu'il n'existe pas de lien sensible entre les deux variables (seuil de 0,15). Par exemple il n'existe pas de lien appréciable entre une attitude favorable à un programme de formation centré sur les fondements de l'éducation et l'âge des enseignants.

C'est sur cette invitation à la réflexion que nous mettons un terme à ce deuxième chapitre.

4. Résumé et conclusion

Parmi les quelque 2 000 liens que nous avons vérifiés entre les variables indépendantes et dépendantes, un seul atteint le seuil de 0,30: les enseignants qui ont une conception organique de l'éducation sont plus disposés que les autres, dans l'hypothèse d'un réaménagement de leur tâche, à participer à diverses études et expériences. Une quarantaine de liens atteignent un seuil variant de 0,15 à 0,29, principalement sur des variables relatives aux attitudes. Le jugement critique des enseignants sur leur expérience de formation et de perfectionnement est passablement homogène, ne variant pas ou à peu près pas d'une sous-population de sujets à l'autre.

RESUME ET CONCLUSION GENERALE

Si nous nous en tenons à l'opinion qu'expriment les enseignants à l'égard de leur formation et de leur perfectionnement, il faudrait, semble-t-il, bouleverser de fond en comble les programmes actuels en ce domaine. C'est ce qui ressort de l'analyse des réponses de 2 800 enseignants représentatifs de la population enseignante des écoles primaires et secondaires du Québec.

Ce qui frappe d'abord,c'est que la formation et le perfectionnement acquis à l'université ou dans d'autres institutions d'enseignement ne sont pas, selon les intéressés, un facteur de succès dans leur tâche. Pas plus, en tout cas, que l'expérience qu'ils ont eux-mêmes acquise jadis en tant qu'élèves. Ce qui compte vraiment, pour les éducateurs québécois, c'est l'expérience qu'ils ont acquise en classe auprès de leurs élèves et l'effort personnel qu'ils déploient dans la préparation et l'organisation de leur travail. Ils attachent également beaucoup d'importance aux aptitudes et aux dons naturels ainsi qu'aux échanges avec des collègues et d'autres professionnels de l'enseignement.

Le peu de cas que font les enseignants de la formation et du perfectionnement institutionnels comme facteurs de succès, va de pair avec l'évaluation qu'ils font de leur propre expérience en ce domaine. S'ils croient que les connaissances qu'ils ont alors acquises relativement à l'enfant sont quelque peu ("plutôt") adéquates, ils doutent que leur formation et leur perfectionnement les aident sur le plan de l'organisation de l'enseignement. Ils estiment, enfin, que les connaissances qu'ils ont acquises relativement à l'environnement scolaire sont nettement inadéquates et qu'ils n'ont pas vraiment eu l'occasion de développer des capacités qui les aide sur le plan des relations humaines, en particulier celles qui touchent les enfants les plus démunis.

Par ailleurs, les enseignants souhaitent l'instauration d'une collaboration étroite entre l'employeur et l'université dans l'organisation des programmes de formation et de perfectionnement. Ils ont parfois une opinion très négative des programmes de perfectionnement actuels ainsi que des principaux agents responsables de ces programmes, les universités, comme institutions, et les universitaires, comme formateurs. S'ils espèrent, en grand nombre, que ce perfectionnement demeure institutionnel, ils désirent qu'il soit organisé autour des besoins ressentis par de petits groupes de professeurs d'une même école ou à partir de leur vécu, en prévoyant des modifications dans leurs conditions de travail pour leur faciliter un tel perfectionnement. Ils préconisent, également, des programmes de formation des maîtres plus sélectifs, plus pratiques et centrés sur les fondements de l'éducation.

Les enseignants sont, en général, prêts à consacrer du temps, dans l'hypothèse d'un réaménagement de leur tâche, à diverses études et expériences ainsi qu'à d'autres activités connexes. Ils sont, par contre, un peu moins enclins à consacrer du temps à des activités d'observation de l'enseignement en classe.

Malgré les nettes réserves qu'ils expriment à l'égard de leurs expériences de formation et de perfectionnement, deux enseignants sur trois préfèrent que la scolarité demeure un élément de leur rémunération. Le moins qu'on puisse dire, c'est que pour répondre aux besoins qu'ils expriment et pour corriger les situations qu'ils déplorent, le statu quo sur ce plan, ainsi que sur bien d'autres plans organisationnels, nous apparaît problématique.

C'est donc un bouleversement qui s'impose dans le domaine de la formation et du perfectionnement des maîtres. Ce bouleversement devra

s'effectuer dans la plupart des secteurs puisque la position des enseignants par rapport à ce vaste problème est passablement homogène, c'est-à-dire qu'elle ne varie à peu près pas d'une sous-population à l'autre.

Nous dégagerons, dans le volume 9 de cette série, les implications que les résultats de l'ensemble de notre étude ont par rapport à diverses composantes du système scolaire. Nous tenterons alors de proposer des modalités de changement dans quelques-unes de ces composantes, dont, bien sûr, le domaine de la formation et du perfectionnement des maîtres.

OUVRAGES CITES

ALLARD, René et DESROSIERS, Jean-Denis (1974). Recherche sur le perfectionnement des enseignants de la région de la Mitis, de l'Est du Québec, du Nordet et du Grand-Portage. Centrale de l'enseignement du Québec et Université du Québec à Rimouski.

ATKINSON, John W. (1974). "Motivational determinants of intellective performance and cumulative achievement", in John W. Atkinson and Joel O. Raynor (Ed.). Motivation and Achievement. John Wiley.

BABY, Antoine (1971). Enquête sur la tâche des enseignants. Centrale de l'enseignement du Québec.

BELANGER, P.W. (1963). La semaine de travail des professeurs des écoles publiques. Québec: Ecole de pédagogie et d'orientation de l'Université Laval.

BRUNER, Jerome S. (1971). The Relevance of education. Penguin.

CARLOS, Serge (1974). Recherche sur la tâche des enseignants du collégial. Service général des personnels des organismes d'enseignement. Québec: Ministère de l'Education du Québec.

CENTRALE DE L'ENSEIGNEMENT DU QUEBEC (1977). Pour le développement qualitatif des ressources humaines du secteur de l'enseignement. Mémoire présenté au Ministre de l'Education du Québec.

COMITE PROVINCIAL CONSULTATIF DE PERFECTIONNEMENT DES INSTITUTEURS (1979). Rapport au Ministre de l'Education du Québec.

COMMISSION D'ETUDES DE LA TACHE DES ENSEIGNANTS DE L'ELEMENTAIRE ET DU SECONDAIRE. Analyse qualitative de la tâche des enseignants de l'élémentaire et du secondaire. Annexe C. Québec: Ministère de l'Education.

CORMIER, Roger A. (A paraître). L'aide à l'étudiant adulte dans un système multi-média de formation à distance.

CORMIER, Roger A. et GREGOIRE, Réginald (1976). Le personnel de support de la Télé-université: vers un modèle..., INRS-Education et Télé-université, Université du Québec, document R-097.

DANDURAND, Pierre, JOHNSON, Rodrigue (1970). Les professeurs de l'élémetaire et leur tâche. Montréal: Commission des écoles catholiques de Montréal, Office des relations publiques.

DECI, Edward L. (1975). Intrinsic Motivation. Plenum.

DUBIN, Robert (1969). Theory building. Free Press.

FREIRE, P. (1972). Pedagogy of the oppressed. Penguin.

LAPOINTE, Jacques (1975). Rapport sur l'étude de la possibilité d'élaborer un programme-réseau d'études avancées en sciences de l'éducation à l'Université du Québec. Comité-réseau en sciences de l'éducation de l'Université du Québec.

MAEHR, M.L. (1976). Continuing motivation: an analysis of a seldom considered educational outcome. Review of Educational Research, 46, pp. 443-462.

NIE, N.H., et al. (1975). SPSS: Statistical package for the social sciences. McGraw-Hill.

PAGE, Hélène, GREGOIRE, Réginald et CORMIER, Roger A. (1976). Essai pour cerner le vécu du moniteur-animateur dans PERMAMA, INRS-Education et Télé-université; Université du Québec, document R-088.

PIERRE, Paul (1977). Rapport d'analyse de l'enquête sur la pédagogie du français au Québec. Ministère de l'Education du Québec. Collection Etudes et Documents.

SALILI, Farudeh, MAEHR, Martin L., SORENSEN, Richard L., FYANS, Leslie J., (1976). "A further consideration of the effects of evaluation on motivation", American Educational Research Journal, 13, pp. 85-102.

APPENDICE A

Détails complémentaires

concernant les analyses factorielles

Nous avons, dans le premier chapitre, fait quelques commentaires à l'égard de chacune des analyses factorielles que nous avons effectuées aux fins de l'analyse par sous-groupes (chapitre 2). Nous ajoutons dans cet appendice quelques détails d'ordre technique. Soulignons que nous avons utilisé le même cheminement que celui de la constitution de la plupart des autres variables dépendantes, cheminement que nous expliquons dans le volume 2.

Nous avons été tentés d'élever le seuil du coefficient de saturation de 0,30 à 0,40, car nous soupçonnons l'existence d'un effet de halo dans plusieurs des batteries d'items. Ceux-ci dont nous pourrions difficilement renverser le sens de l'échelle, pour atténuer un tel effet, se retrouvent presque tous dans la même partie du questionnaire, la deuxième. Nous avons cependant décidé de nous en tenir au seuil de 0,30 puisque, de toute façon, la position relative des sujets sur chacun des facteurs, dans l'analyse par sous-groupes, demeure la même, quel que soit le seuil utilisé.

Cependant, lorsqu'un item avait un coefficient de saturation supérieur à 0,30 sur plus d'un facteur, nous l'avons inclus, pour les fins de la présentation des résultats du chapitre 1, avec le facteur sur lequel la saturation était la plus élevée. Par exemple, l'item 223 (pour la présentation de la matière en classe) à un coefficient de saturation de 0,32 sur le facteur "capacité sur le plan des relations humaines" et de 0,75 sur le facteur "capacité sur le plan de l'organisation de l'enseignement. Il a donc été regroupé sur ce dernier facteur (tableau 3). La saturation sur le premier facteur est probablement due en bonne partie à un effet de halo.

D'autre part, selon le critère des valeurs-propres, nous aurions dû, pour la structure "facteurs de succès", retenir trois facteurs. La structure à quatre facteurs nous apparaissait toutefois plus intelligible

que celle à trois, sauf que l'item 209 avait sur le facteur "formation et perfectionnement", un coefficient de saturation beaucoup plus fort (0,84) que l'item 210 (0,42), disproportion qui disparaît dans la structure à cinq facteurs. Nous avons donc retenu cette dernière structure en abandonnant le cinquième facteur que nous considérons comme inintelligible.

Nous nous sommes demandés, enfin, si nous devrions joindre, dans une seule et même analyse, les items concernant l'évaluation de la formation avec ceux concernant l'évaluation du perfectionnement. Pour nous aider à résoudre le problème, nous avons, dans une première analyse, regroupé les items des deux batteries. La décision fut facile à prendre car nous avons obtenu des résultats distinguant nettement les deux batteries d'items. Nous avons donc effectué, dans une deuxième étape, deux analyses factorielles distinctes, l'une pour l'évaluation de la formation, l'autre pour l'évaluation du perfectionnement.

Nous présentons dans les tableaux 20 à 27 les matrices des coefficients de corrélation à l'origine de chacune des analyses factorielles.

Tableau 20

Matrice des coefficients de corrélation portant sur les facteurs de succès

206	46							
207	08	14						
208	08	04	16					
209	08	12	14	02				
210	12	06	08	18	37			
211	09	13	05	16	09	05		
212	15	20	08	03	15	10	35	
213	04	08	08	03	19	07	21	31
	205	206	207	208	209	210	211	212

Tableau 21

Matrice des coefficients de corrélation portant sur l'évaluation de la formation

217	34															
218	30	61														
219	38	34	42													
220	30	28	33	67												
221	45	29	29	40	31											
222	38	31	35	43	32	69										
223	46	29	31	43	36	71	64									
224	33	34	37	48	40	50	55	58								
225	32	33	40	43	38	43	50	51	58							
226	28	32	36	35	33	41	43	44	49	58						
227	23	26	36	33	30	32	38	36	43	52	57					
228	30	27	32	38	35	47	44	50	47	52	64	45				
229	27	27	34	45	41	37	43	40	50	50	54	44	59			
230	32	29	32	45	39	50	49	55	52	55	51	44	63	62		
231	29	31	42	42	35	45	47	46	52	54	62	48	59	60	61	
232	27	34	41	31	28	36	41	38	42	45	52	44	48	47	46	64
	216	217	218	219	220	221	222	223	224	225	226	227	228	229	230	231

Tableau 22

Matrice des coefficients de corrélation portant sur l'évaluation du perfectionnement à l'université

240	18															
241	16	67														
242	34	36	43													
243	25	39	42	71												
244	49	17	21	39	27											
245	40	26	29	50	38	72										
246	45	21	27	48	36	69	70									
247	26	34	37	59	52	48	57	59								
248	19	30	35	46	45	39	47	51	60							
249	15	32	35	34	40	31	35	38	49	56						
250	13	25	31	31	28	31	36	37	41	52	49					
251	17	30	32	40	46	31	35	39	49	52	64	43				
252	18	28	32	51	52	30	40	40	58	49	49	37	60			
253	27	27	34	50	46	46	54	56	57	59	50	45	59	64		
254	21	31	42	41	42	36	42	45	49	53	55	45	57	57	62	
255	21	36	44	39	38	35	44	41	46	46	46	45	46	46	52	60
	239	240	241	242	243	244	245	246	247	248	249	250	251	252	253	254

Tableau 23

Matrice des coefficients de corrélation portant sur le programme idéal de formation

273	11					
274	20	01				
275	59	10	25			
276	15	11	-08	21		
277	12	12	-09	14	58	
278	07	18	-08	09	21	31
	272	273	274	275	276	277

Tableau 24

Matrice des coefficients de corrélation portant sur le cadre institutionnel

744	05							
902	15	20						
935	31	11	27					
233	04	08	15	00				
256	08	07	17	04	48			
524	23	05	12	15	01	00		
702	29	13	25	35	02	07	37	
729	11	07	08	04	12	10	08	08
	509	744	902	935	233	256	524	702

Tableau 25

Matrice des coefficients de corrélation portant
sur les conditions pouvant faciliter le perfectionnement

259	36				
260	16	23			
261	11	13	34		
262	08	07	15	50	
729	01	02	-02	10	17
	258	259	260	261	262

Tableau 26

Matrice des coefficients de corrélation portant
sur les activités possibles de perfectionnement

264	43							
265	35	30						
266	30	25	37					
267	32	24	37	68				
268	26	24	40	38	44			
269	35	26	26	22	24	28		
270	18	17	28	28	31	33	30	
918	05	01	11	13	18	12	04	18
	263	264	265	266	267	268	269	270

Tableau 27

Matrice des coefficients de corrélation portant sur le lien entre la scolarité et la rémunération

271	22	
908	-02	-14
	259	271

APPENDICE B

Résultats détaillés des analyses de classification multiple dont sont tirés les coefficients êta et bêta des tableaux 17 et 18.

REMARQUES

Nous présentons dans cet appendice les résultats détaillés des analyses de classification multiple dont sont tirés les coefficients éta et bêta des tableaux 17 et 18. Nous avons utilisé, pour ces analyses, le programme ANOVA du SPSS (Nie et al, section 22.2,1975). Ce programme nous donne les résultats rectifiés de cinq variables seulement. Si, au point de départ, nous avions plus de cinq variables qui faisaient ressortir des liens dont le seuil dépassait 0,15, il nous fallait procéder à plus d'une analyse. Voilà pourquoi deux analyses apparaissent parfois pour une même dimension.

Par ailleurs, même si nous n'avons pas isolé l'effet de l'interdépendance des variables d'attitudes entre elles, nous avons quand même présenté, à des fins heuristiques, les résultats des analyses de classification multiple que nous avons effectuées sur ces variables.

Enfin, indiquons que plusieurs des variables se présentent sous la forme de scores factoriels dont le programme SPSS ramène la moyenne à 0,0 et l'écart-type à 1,0. Nous avons, en utilisant ces dimensions comme variable indépendante, regroupé leurs résultats en dix catégories. Il s'agit des catégories suivantes:

Catégorie	Score factoriel
1	moins de -2,0
2	entre -2,0 et -1,5
3	entre -1,5 et -1,0
4	entre -1,0 et -0,5
5	entre -0,5 et 0,0
6	entre 0,0 et 0,5
7	entre 0,5 et 1,0
8	entre 1,0 et 1,5
9	entre 1,5 et 2,0
10	2,0 ou plus

Deux ou trois catégories sont parfois regroupées en une seule. Ces regroupements reflètent l'état de notre fichier informatisé au moment où nous avons fait telle analyse particulière. Par conséquent, si les sujets de la catégorie 10 sont regroupés avec ceux de la catégorie 9, cette dernière catégorie prend la valeur de "1,5 ou plus".

Tableau B-1

Résultat d'une analyse de classification multiple pour la dimension "études et expériences"

Variable / Catégorie	N	Ecart non rectifié	Eta	Ecart rectifié	Béta
Proportion du perfectionnement acquis à l'université			0,15		0,13
Aucun	480	-0,1		-0,1	
Peu ou pas	319	-0,2		-0,2	
Moins de la moitié	123	-0,1		-0,1	
La moitié	179	0,0		0,0	
Plus de la moitié	180	0,0		0,0	
La totalité ou presque	1198	0,1		0,1	
Pédagogie de conscientisation			0,24		0,08
1 (score peu	19	-0,4		-0,1	
2 élevés)	62	-0,5		-0,3	
3	193	-0,2		-0,1	
4	434	-0,2		0,0	
5 (scores	609	-0,1		0,0	
6 moyens)	518	0,1		0,0	
7	340	0,2		0,1	
8	176	0,3		0,1	
9 (scores	74	0,2		0,0	
10 élevés)	54	0,5		0,0	
Ouverture au milieu environnant			0,27		0,19
1 (scores peu	27	-0,3		-0,1	
2 élevés)	57	-0,5		-0,4	
3	169	-0,3		-0,2	
4	433	-0,2		-0,1	
5 (scores	611	-0,1		0,0	
6 moyens)	499	0,0		0,0	
7	399	0,2		0,1	
8 (scores	208	0,4		0,2	
9 élevés)	76	0,5		0,4	
Conception organique de l'éducation			0,30		0,21
1 (scores peu	25	-0,4		-0,2	
2 élevés)	72	-0,5		-0,4	
3	191	-0,3		-0,2	
4	423	-0,2		-0,2	
5 (scores	592	0,0		0,0	
6 moyens)	543	0,0		0,0	
7	300	0,3		0,2	
8	171	0,3		0,2	
9 (scores	82	0,4		0,3	
10 élevés)	80	0,6		0,3	
Pluralité des outils pédagogiques			0,22		0,11
1 (scores peu	19	-0,5		-0,4	
2 élevés)	32	-0,3		-0,1	
3	137	-0,3		-0,2	
4	502	-0,2		-0,1	
5 (scores	568	-0,1		0,0	
6 moyens)	468	0,1		0,0	
7	492	0,2		0,1	
8 (scores	240	0,3		0,2	
9 élevés)	21	0,1		0,0	

Tableau B-2

Résultats d'une analyse de classification multiple pour la dimension "études et expériences"

Variable Catégorie	N	Ecart non rectifié	Eta	Ecart rectifié	Bêta
Proportion du perfectionnement acquis à l'université			0,15		0,14
Aucun	472	-0,1		-0,1	
Peu ou pas	316	-0,2		-0,2	
Moins de la moitié	123	-0,1		-0,1	
La moitié	173	0,0		0,0	
Plus de la moitié	177	0,0		0,0	
La totalité ou presque	1178	0,1		0,1	
Ouverture au milieu environnant			0,27		0,19
1 (scores peu	27	-0,3		-0,1	
2 élevés)	55	-0,5		-0,3	
3	168	-0,3		-0,3	
4	417	-0,2		-0,1	
5 (scores	598	-0,1		0,0	
6 moyens)	495	0,0		0,0	
7	396	0,2		0,1	
8 (scores	208	0,4		0,3	
9 élevés)	75	0,5		0,4	
Conception organique de l'éducation			0,30		0,23
1 (scores peu	24	-0,4		-0,3	
2 élevés)	72	-0,6		-0,4	
3	190	-0,3		-0,3	
4	416	-0,2		-0,2	
5 (scores	585	0,0		0,0	
6 moyens)	534	0,0		0,0	
7	294	0,2		0,2	
8	167	0,3		0,2	
9 (scores	79	0,4		0,3	
10 élevés)	78	0,6		0,4	
Ouverture au développement technologique			0,18		0,09
1 (scores peu	24	-0,5		-0,4	
2 élevés)	47	-0,2		-0,1	
3	159	-0,3		-0,1	
4	445	-0,1		0,0	
5 (scores	536	-0,1		0,0	
6 moyens)	533	0,0		0,0	
7	410	0,2		0,1	
8 (scores	282	0,2		0,0	
9 élevés)	3	0,1		0,0	
Coordination et changement de fonction			0,17		0,08
1 (scores peu	9	0,1		0,1	
2 élevés)	39	0,0		0,0	
3	100	-0,2		-0,1	
4	350	-0,2		-0,1	
5 (scores	743	-0,1		0,0	
6 moyens)	685	0,1		0,1	
7	364	0,1		0,0	
8 (scores	128	0,3		0,1	
9 élevés)	21	0,4		0,2	

Tableau B-3

Résultat d'une analyse de classification multiple pour la dimension "programme centré sur les fondements de l'éducation"

Variable Catégorie	N	Ecart non rectifié	Eta	Ecart rectifié	Bêta
Endroit de la formation initiale			0,15		0,15
Aucune formation initiale	423	-0,2		-0,2	
A l'université	568	-0,1		-0,1	
A l'école normale	1367	0,1		0,1	
Au scolasticat ou au grand séminaire	73	0,1		0,2	
Au cégep	10	0,2		0,3	
A l'université et à l'école normale	75	0,3		0,3	
Ailleurs	26	-0,1		-0,1	
Pédagogie de conscientisation			0,27		0,20
1 (scores peu	20	-0,5		-0,4	
2 élevés)	65	-0,3		-0,2	
3	199	-0,3		-0,2	
4	452	-0,2		-0,1	
5 (scores	621	-0,1		0,0	
6 moyens)	524	0,0		0,0	
7	349	0,2		0,1	
8	182	0,4		0,3	
9 (scores	75	0,5		0,4	
10 élevés)	55	0,6		0,4	
Ouverture au milieu environnant			0,29		0,20
1 (scores peu	28	-0,7		-0,6	
2 élevés)	56	-0,4		-0,2	
3	163	-0,4		-0,3	
4	443	-0,2		-0,2	
5 (scores	625	-0,1		0,0	
6 moyens)	512	0,0		0,0	
7	413	0,3		0,2	
8 (scores	225	0,4		0,2	
9 élevés)	77	0,5		0,3	
Ouverture au travail en équipe			0,18		0,08
1 (scores peu	54	-0,4		-0,1	
2 élevés)	70	-0,3		-0,2	
3	285	-0,2		0,0	
4	344	-0,2		-0,1	
5 (scores	393	-0,1		-0,1	
6 moyens)	432	0,1		0,1	
7	791	0,2		0,1	
8 (scores élevés)	173	0,0		0,0	
Ouverture au développement technologique			0,17		0,06
1 (scores peu	23	0,0		0,1	
2 élevés)	46	-0,2		-0,2	
3	171	-0,3		-0,1	
4	468	-0,2		-0,1	
5 (scores	560	-0,1		0,0	
6 moyens)	551	0,0		0,0	
7	422	0,2		0,1	
8 (scores	296	0,2		0,0	
9 élevés)	5	0,0		0,0	

Tableau B-4

Résultat d'une analyse de classification multiple pour la dimension "programme centré sur les fondements de l'éducation"

Variable Catégorie	N	Ecart non rectifié	Eta	Ecart rectifié	BÊta
Endroit de la formation initiale			0,15		0,16
Aucune formation initiale	414	-0,2		-0,2	
A l'université	560	-0,1		-0,2	
A l'école normale	1355	0,1		0,1	
Au scolasticat ou au grand séminaire	73	0,1		0,2	
Au cégep	10	0,2		0,3	
A l'université et à l'école normale	73	0,3		0,3	
Ailleurs	24	0,0		0,0	
Pédagogie de conscientisation			0,27		0,15
1 (scores peu	19	-0,5		-0,4	
2 élevés)	62	-0,3		-0,1	
3	196	-0,3		-0,2	
4	446	-0,2		-0,1	
5 (scores	614	-0,1		0,0	
6 moyens)	521	0,0		0,0	
7	345	0,2		0,1	
8	177	0,4		0,3	
9 (scores	75	0,5		0,3	
10 élevés)	54	0,6		0,3	
Ouverture au milieu environnant			0,29		0,19
1 (scores peu	27	-0,7		-0,6	
2 élevés)	55	-0,3		-0,2	
3	159	-0,4		-0,3	
4	442	-0,2		-0,2	
5 (scores	619	-0,1		0,0	
6 moyens)	504	0,1		0,0	
7	409	0,3		0,2	
8 (scores	219	0,4		0,2	
9 élevés)	75	0,5		0,3	
Conception organique de l'éducation			0,24		0,11
1 (scores peu	25	-0,3		0,0	
2 élevés)	76	-0,1		0,0	
3	189	-0,2		-0,1	
4	424	-0,2		-0,1	
5 (scores	611	-0,1		0,0	
6 moyens)	545	0,0		0,0	
7	301	0,2		0,1	
8	172	0,3		0,2	
9 (scores	85	0,4		0,2	
10 élevés)	81	0,6		0,2	
Pluralité des outils pédagogiques			0,20		0,09
1 (scores peu	17	-0,6		-0,5	
2 élevés)	34	-0,3		-0,1	
3	140	-0,1		-0,1	
4	516	-0,2		-0,1	
5 (scores	567	-0,1		0,0	
6 moyens)	470	0,0		0,0	
7	503	0,2		0,1	
8 (scores	241	0,2		0,1	
9 élevés)	21	0,1		0,0	

Tableau B-5

Résultat d'une analyse de classification multiple pour l'item 729 "perfectionnement à l'école même"

Variable Catégorie	N	Ecart non rectifié	Eta	Ecart rectifié	Bêta
Pédagogie de conscientisation			0,21		0,12
1 (scores peu	19	-0,4		-0,2	
2 élevés)	65	-0,3		-0,2	
3	199	-0,4		-0,2	
4	456	-0,3		-0,2	
5 (scores	633	-0,1		0,0	
6 moyens)	534	0,1		0,1	
7	347	0,3		0,1	
8	184	0,5		0,3	
9 (scores	79	0,3		0,1	
10 élevés)	54	0,5		0,2	
Ouverture à la décentralisation			0,20		0,14
1 (scores peu	40	-0,5		-0,5	
2 élevés)	70	-0,5		-0,4	
3	186	-0,3		-0,2	
4	402	-0,3		-0,2	
5 (scores	612	0,0		0,0	
6 moyens)	533	0,1		0,0	
7	374	0,1		0,0	
8	272	0,4		0,3	
9 (scores	76	0,7		0,6	
10 élevés)	5	-0,3		-0,4	
Ouverture au milieu environnant			0,19		0,10
1 (scores peu	28	-0,4		-0,2	
2 élevés)	57	-0,3		-0,1	
3	174	-0,3		-0,1	
4	449	-0,2		-0,1	
5 (scores	628	-0,1		-0,1	
6 moyens)	514	0,0		0,0	
7	417	0,3		0,2	
8 (scores	225	0,4		0,2	
9 élevés)	78	0,6		0,3	
Ouverture au travail en équipe			0,18		0,11
1 (scores peu	55	-0,6		-0,5	
2 élevés)	69	-0,5		-0,4	
3	283	-0,4		-0,2	
4	345	-0,1		0,0	
5 (scores	404	-0,1		-0,1	
6 moyens)	434	0,2		0,1	
7	807	0,2		0,1	
8 (scores	173	0,1		0,2	
élevés)					
Différenciation verticale dans l'enseignement			0,18		0,12
1 (score peu	2	0,0		-0,3	
2 élevés)	18	-0,6		-0,5	
3	95	-0,1		-0,1	
4	412	-0,3		-0,2	
5 (scores	813	-0,1		-0,1	
6 moyens)	736	0,1		0,0	
7	344	0,3		0,2	
8	119	0,6		0,4	
9 (scores	28	0,3		0,1	
10 élevés)	3	1,5		1,5	

Tableau B-6

Résultat d'une analyse de classification multiple pour l'item 729 "perfectionnement à l'école même"

Variable Catégorie	N	Ecart non rectifié	Eta	Ecart rectifié	Bêta
Pédagogie de conscientisation			0,21		0,13
1 (scores peu	19	-0,4		-0,2	
2 élevés)	63	-0,3		-0,1	
3	198	-0,4		-0,2	
4	452	-0,3		-0,2	
5 (scores	629	-0,1		0,0	
6 moyens)	527	0,1		0,1	
7	345	0,3		0,1	
8	182	0,5		0,3	
9 (scores	79	0,3		0,1	
10 élevés)	53	0,5		0,4	
Ouverture à la décentralisation			0,20		0,14
1 (scores peu	39	-0,5		-0,5	
2 élevés)	70	-0,5		-0,4	
3	186	-0,3		-0,2	
4	397	-0,3		-0,2	
5 (scores	606	0,0		0,0	
6 moyens)	528	0,1		0,0	
7	370	0,1		0,1	
8	271	0,4		0,2	
9 (scores	75	0,7		0,5	
10 élevés)	6	-0,3		-0,6	
Ouverture au travail en équipe			0,18		0,12
1 (scores peu	55	-0,6		-0,5	
2 élevés)	68	-0,5		-0,4	
3	276	-0,4		-0,2	
4	344	-0,1		0,0	
5 (scores	403	-0,1		0,0	
6 moyens)	431	0,2		0,1	
7	799	0,2		0,1	
8 (scores élevés)	171	0,1		0,2	
Support accru des spécialités			0,19		0,11
1 (scores peu	17	0,2		0,3	
2 élevés)	36	0,0		-0,1	
3	124	-0,2		-0,1	
4	396	-0,3		-0,2	
5 (scores	682	-0,1		-0,1	
6 moyens)	652	0,1		0,1	
7	523	0,3		0,1	
8 (scores	117	0,3		0,2	
9 élevés)	1	-3,5		-3,7	
Différenciation verticale dans l'enseignement			0,18		0,13
1 (scores peu	2	0,0		-0,3	
2 élevés)	18	-0,6		-0,7	
3	94	-0,1		-0,1	
4	407	-0,3		-0,2	
5 (scores	810	-0,1		-0,1	
6 moyens)	727	0,1		0,1	
7	341	0,3		0,2	
8	118	0,6		0,4	
9 (scores	27	0,2		0,0	
10 élevés)	3	1,5		1,5	

Tableau 8-7

Résultat d'une analyse de classification multiple pour la dimension "pratique professionnelle non scolaire"[1]

Variable Catégorie	N	Écart non rectifié	Eta	Écart rectifié	Bêta
Qualification légale			0,23		0,09
Brevet C,D ou ancien	284	-0,3		0,0	
Brevet B	213	-0,3		-0,1	
Brevet A général	360	0,1		0,0	
Brevet A option	515	-0,1		-0,1	
Brevet d'enseignement spécialisé	641	0,2		0,0	
Permis annuel	98	0,5		0,1	
Permis de probation	100	0,6		0,3	
Tolérance d'engagement	64	0,6		0,1	
Autre	121	0,2		0,1	
Années d'expérience dans l'enseignement			0,31		0,16
1 an	66	0,7		0,3	
2 ans	98	0,5		0,1	
3 ans	77	0,4		0,2	
4 ans	87	0,3		0,2	
5 ans	68	0,4		0,2	
6 à 10 ans	622	0,1		0,1	
11 à 15 ans	671	-0,1		0,0	
16 à 20 ans	398	-0,1		-0,1	
21 ans et plus	394	-0,3		-0,2	
Niveau et ayoteur d'enseignement			0,34		0,13
Maternelle (4 ans)	6	0,4		0,4	
Maternelle (5 ans)	74	-0,2		-0,2	
1er cycle du primaire	405	-0,2		0,0	
2e cycle du primaire	429	-0,2		0,0	
Enfance exceptionnelle (primaire)	144	0,0		0,0	
Secondaire 1 et 2 (général)	399	-0,1		-0,1	
Secondaire 3, 4 et 5 (général)	523	0,0		0,0	
Secondaire 2, 3 et 4 (professionnel court)	63	0,5		0,2	
Secondaire 3, 4 et 5 (professionnel long)	213	0,7		0,2	
Enfance exceptionnelle (secondaire)	99	0,0		-0,1	
Primaire	50	0,3		0,2	
Secondaire	84	0,4		0,1	
Autres	17	0,2		-0,2	
Emploi avant d'enseigner			0,44		0,27
Aucun	1962	-0,2		-0,1	
1 an	121	0,2		0,1	
2 ans	90	0,4		0,2	
3 ans	64	0,6		0,4	
4 ou 5 ans	78	0,7		0,4	
6 à 10 ans	76	0,8		0,5	
11 à 15 ans	32	1,0		0,6	
16 à 20 ans	28	1,2		0,8	
20 et plus	25	1,2		0,7	
Endroit de la formation inutile			0,38		0,11
Aucune	409	0,4		0,2	
A l'université	546	0,2		0,0	
A l'école normale	1362	-0,2		-0,1	
Au scolasticat et au grand séminaire	70	-0,3		-0,1	
Dans un cégep	10	-0,2		-0,2	
A l'école normale et à l'université	66	-0,1		0,0	
Ailleurs	23	0,1		-0,1	

[1] En isolant également l'effet des variables suivantes: éducation des adultes, attrait pour d'autres professions et engagement social.

Tableau B-8

Résultat d'une analyse de classification multiple pour la dimension "pratique professionnelle non scolaire"

Variable Catégorie	N	Ecart non rectifié	Eta	Ecart rectifié	Bêta
Principales matières enseignées[1]			0,39		0,16
Education physique	119	0,3		0,2	
Anglais	137	-0,1		-0,1	
Français	192	-0,2		-0,1	
Mathématiques	153	-0,2		0,0	
Métiers et techniques	141	1,0		0,4	
Mathématiques et français	697	-0,2		-0,1	
Emploi avant d'enseigner			0,45		0,30
Aucun	1892	-0,2		-0,1	
1 an	120	0,1		0,0	
2 ans	88	0,4		0,3	
3 ans	64	0,6		0,4	
4 ou 5 ans	77	0,8		0,5	
6 à 10 ans	77	0,8		0,6	
11 à 15 ans	33	1,0		0,7	
16 à 20 ans	30	1,2		0,8	
20 ans et plus	22	1,3		0,8	
Année d'expérience dans l'enseignement			0,31		0,19
1 an	61	0,7		0,5	
2 ans	95	0,5		0,2	
3 ans	74	0,4		0,3	
4 ans	78	0,4		0,2	
5 ans	69	0,3		0,2	
6 à 10 ans	593	0,1		0,1	
11 à 15 ans	654	-0,1		-0,1	
16 à 20 ans	386	-0,2		-0,1	
21 ans et plus	393	-0,3		-0,2	
Niveau et secteur d'enseignement			0,34		0,10
1er cycle primaire	406	-0,2		0,0	
2e cycle secondaire	433	-0,2		-0,1	
Enfance exceptionnelle (primaire)	142	0,0		0,0	
Secondaire 1 et 2 (général)	403	-0,1		-0,1	
Secondaire 3, 4 et 5 (général)	528	0,0		0,0	
Secondaire 2, 3 et 4 (professionnel court)	63	0,5		0,1	
Secondaire 3, 4 et 5 (professionnel long)	218	0,7		0,1	
Enfance exceptionnelle (secondaire)	101	0,0		-0,2	
Primaire	53	0,3		0,2	
Secondaire	56	0,4		0,1	
Attrait pour d'autres professions			0,27		0,15
3 (scores peu	303	-0,4		-0,2	
4 élevés)	251	-0,3		-0,1	
5 (scores	769	-0,1		0,0	
6 moyens	354	0,2		0,0	
7	502	0,2		0,1	
8 (scores	127	0,3		0,2	
9 élevés)	97	0,4		0,3	

[1] Egalement, pour les fins de la présentation

Tableau B-9

Résultat d'une analyse de classification multiple pour la dimension "importance du rôle de l'université"

Variable Catégorie	N	Ecart non rectifié	Eta	Ecart rectifié	Bêta
Conception organique de l'éducation			0,20		0,17
2 (scores peu	92	0,1		0,1	
3 élevés)	170	0,0		0,0	
4	394	0,1		0,1	
5 (scores	568	0,1		0,1	
6 moyens)	506	0,0		0,0	
7	279	-0,1		-0,1	
8	160	-0,3		-0,2	
9 (scores	77	-0,2		-0,1	
10 élevés)	76	-0,3		-0,2	
Ouverture au travail en équipe			0,17		0,14
1 (scores peu	53	0,3		0,2	
2 élevés)	62	0,1		0,1	
3	264	0,2		0,2	
4	304	0,0		0,0	
5 (scores	365	0,0		0,0	
6 moyens)	392	0,0		0,0	
7	729	-0,1		-0,1	
8 (scores élevés)	153	-0,2		-0,1	
Spécialisation en fonction des matières			0,20		0,18
3 (scores peu	99	-0,3		-0,3	
4 élevés)	363	-0,1		-0,1	
5 (scores	874	0,0		0,0	
6 moyens)	546	0,1		0,1	
7	267	0,1		0,1	
8 (scores	122	0,1		0,1	
9 élevés)	51	0,4		0,4	

Tableau B-10

Résultat d'une analyse de classification multiple pour la dimension "activités connexes"

Variable Catégorie	N	Ecart non rectifié	Eta	Ecart rectifié	Bêta
Engagement dans la tâche			0,18		0,13
Très peu	14	-0,4		-0,4	
Un peu	19	-0,4		-0,3	
Moyennement	546	-0,2		-0,1	
Fortement	1271	0,0		0,0	
Très fortement	653	0,1		0,1	
Ouverture au milieu environnant			0,38[1]		0,32
1 (scores peu	28	-0,6		-0,5	
2 élevés)	56	-0,5		-0,5	
3	173	-0,4		-0,3	
4	435	-0,3		-0,2	
5 (scores	613	0,0		0,0	
6 moyens)	503	0,0		0,0	
7	405	0,2		0,2	
8 (scores	213	0,4		0,3	
9 élevés)	77	0,7		0,6	
Différenciation verticale dans l'enseignement			0,26		0,17
2 (scores peu	18	-0,4		-0,1	
3 élevés)	92	-0,2		-0,2	
4	409	-0,2		-0,2	
5 (scores	792	-0,1		0,0	
6 moyens)	706	0,0		0,0	
7	338	0,2		0,2	
8 (scores	118	0,4		0,3	
9 élevés)	30	0,5		0,4	

[1] Ce coefficient est égal à 0,25 lorsque nous corrigeons l'augmentation artificielle de la corrélation dûe à la présence d'un item commun (item 268) dans les variables "activités connexes"et "ouverture au milieu environnant".

Tableau B-11

Résultat d'une analyse de classification multiple pour la dimension "programme plus sélectif"

Variable Catégorie	N	Ecart non rectifié	Eta	Ecart rectifié	Bêta
Conception organique de l'éducation			0,23		0,20
1 (scores peu	25	0,5		0,5	
2 élevés)	75	0,5		0,4	
3	193	0,4		0,3	
4	431	0,2		0,1	
5 (scores	616	0,0		0,0	
6 moyens)	548	0,2		-0,1	
7	300	-0,2		-0,2	
8	168	-0,2		-0,1	
9 (scores	85	-0,3		-0,3	
10 élevés)	81	-0,2		0,2	
Différenciation verticale dans l'enseignement			0,26		0,24
3 (scores peu	114	-0,5		-0,5	
4 élevés)	414	-0,3		-0,3	
5 (scores	805	-0,1		-0,1	
6 moyens)	701	0,1		0,1	
7	338	0,3		0,3	
8 (scores	118	0,3		0,3	
9 élevés)	32	0,4		0,3	

Tableau B-12

Résultat d'une analyse de classification multiple pour la dimension "capacités sur le plan des relations humaines (formation)"

Variable Catégorie	N	Ecart non rectifié	Eta	Ecart rectifié	Bêta
Satisfaction au travail			0,20		0,16
1 (scores peu	61	-0,6		-0,5	
2 élevés)	72	-0,3		-0,2	
3	191	-0,2		-0,2	
4	306	-0,1		-0,1	
5 (scores	423	-0,1		0,0	
6 moyens)	464	0,1		0,1	
7	313	0,1		0,1	
8	210	0,2		0,2	
9 (scores	79	0,3		0,2	
10 élevés)	35	0,5		0,3	
Age			0,26		0,24
Entre 20 et 24 ans	49	0,2		0,2	
Entre 25 et 29 ans	375	-0,1		-0,1	
Entre 30 et 34 ans	629	-0,2		-0,2	
Entre 35 et 39 ans	444	-0,1		-0,1	
Entre 40 et 44 ans	253	0,1		0,1	
Entre 45 et 49 ans	176	0,2		0,2	
Entre 50 et 54 ans	112	0,3		0,3	
Entre 55 et 59 ans	73	0,7		0,6	
60 ans et plus	43	0,9		0,8	

Tableau 8-13

Résultat d'une analyse de classification multiple pour la dimension "acquisition de connaissances relatives à l'enfant (perfectionnement)"[1]

Variable Catégorie	N	Ecart non rectifié	Eta	Ecart rectifié	Bêta
Niveau et secteur d'enseignement			0,32		0,20
1er cycle primaire	243	0,3		0,2	
2e cycle secondaire	259	0,0		0,0	
Enfance exceptionnelle (primaire)	112	0,5		0,2	
Secondaire 1 et 2 (général)	262	-0,2		-0,1	
Secondaire 3, 4 et 5 (général)	409	-0,3		-0,2	
Secondaire 2, 3 et 4 (professionnel court)	43	0,1		0,0	
Secondaire 3, 4 et 5 (professionnel long)	166	-0,1		-0,1	
Enfance exceptionnelle (secondaire)	79	0,6		0,4	
Primaire	29	0,3		0,2	
Secondaire	35	-0,2		-0,2	
Principales[2] matières enseignées			0,29		0,17
Anglais	109	-0,1		0,1	
Français	150	0,0		0,1	
Histoire ou géographie	75	-0,7		-0,5	
Mathématiques	120	-0,2		0,0	
Métiers et techniques	108	0,2		0,2	
Mathématiques et français	432	0,2		-0,1	
Nombre d'élèves durant l'année			0,29		0,12
15 ou moins	137	0,4		0,1	
Entre 15 et 19	82	0,4		0,2	
Entre 20 et 24	124	0,1		-0,1	
Entre 25 et 29	228	0,2		0,1	
Entre 30 et 39	73	0,3		0,2	
Entre 40 et 49	51	0,1		-0,1	
Entre 50 et 99	232	-0,1		-0,1	
Entre 100 et 149	439	-0,3		-0,1	
150 et plus	271	-0,2		-0,1	
Regroupement des élèves			0,21		0,08
Aucun ou PDR	648	0,0		-0,1	
Faibles, uniquement	137	0,4		0,1	
Moyens, uniquement	127	-0,1		-0,1	
Forts, uniquement	38	-0,3		-0,1	
Faibles et moyens	155	-0,1		0,0	
Faibles et forts	66	-0,1		0,1	
Moyens et forts	135	-0,1		0,0	
Faibles, moyens et forts	277	0,0		0,0	
Enfance exceptionnelle	38	0,7		0,3	
Autre	16	0,4		0,2	
Adaptation du programme au rythme de l'élève			0,21		0,07
Pas de réponse	216	0,1		0,1	
3 (scores peu	115	-0,2		0,0	
4 élevés)	352	-0,2		-0,1	
5 (scores	353	-0,1		0,0	
6 moyens)	250	0,1		0,0	
7	145	0,1		0,0	
8	100	0,2		0,0	
9 (scores	74	0,5		0,1	
10 élevés)	32	0,6		0,2	

[1] En isolant, également, l'effet de la satisfaction au travail.

[2] Également, pour les fins de la présentation.

Tableau B-14

Résultat d'une analyse de classification multiple pour la dimension "capacité sur le plan de l'organisation de l'enseignement (formation)"

Variable Catégorie	N	Ecart non rectifié	Eta	Ecart rectifié	Bêta
Années d'expérience dans l'enseignement			0,20		0,11
1 an	42	0,1		0,1	
2 ans	60	0,1		0,0	
3 ans	53	0,2		0,2	
4 ans	63	0,0		0,0	
5 ans	51	-0,1		-0,1	
6 à 10 ans	506	-0,2		-0,1	
11 à 15 ans	564	-0,1		0,0	
16 à 20 ans	364	0,1		0,1	
21 ans et plus	350	0,3		0,1	
Age			0,21		0,16
Entre 20 et 24 ans	46	-0,1		-0,3	
Entre 25 et 29 ans	336	-0,1		-0,1	
Entre 30 et 34 ans	601	-0,2		-0,1	
Entre 35 et 39 ans	442	0,0		0,0	
Entre 40 et 44 ans	240	0,2		0,2	
Entre 45 et 49 ans	167	0,3		0,2	
Entre 50 et 54 ans	110	0,3		0,2	
Entre 55 et 59 ans	68	0,4		0,3	
60 ans et plus	43	0,3		0,2	
Principales[1] matières enseignées			0,17		0,18
Education physique	107	0,4		0,5	
Anglais	121	-0,1		0,0	
Français	177	-0,1		-0,1	
Mathématiques	143	-0,1		-0,2	
Mathématiques et français	658	-0,1		0,1	

[1] Également, pour les fins de la présentation.

Tableau B-15

Résultat d'une analyse de classification multiple pour la dimension "pratique professionnelle scolaire" [1]

Variable Catégorie	N	Ecart non rectifié	Eta	Ecart rectifié	Bêta
Principales matières enseignées [2]			0,22		0,08
Education physique	106	-0,3		-0,2	
Anglais	133	-0,1		0,0	
Français	183	0,1		0,1	
Mathématiques	149	0,1		0,0	
Métiers et techniques	127	-0,4		-0,1	
Mathématiques et français	673	0,2		0,0	
Sexe			0,26		0,17
Féminin	1431	0,2		0,1	
Masculin	859	-0,3		-0,2	
Engagement dans la tâche			0,20		0,14
Peu ou très peu	29	-0,4		-0,3	
Moyennement	495	-0,2		-0,1	
Fortement	1172	0,0		0,0	
Très fortement	594	0,2		0,2	
Niveau et secteur d'enseignement			0,24		0,08
1er cycle primaire	388	0,3		0,1	
2e cycle secondaire	415	0,1		0,0	
Enfance exceptionnelle (primaire)	141	0,0		0,0	
Secondaire 1 et 2 (général)	376	0,0		0,0	
Secondaire 3, 4 et 5 (général)	512	-0,1		0,0	
Secondaire 2, 3 et 4 (professionnel court)	61	-0,4		-0,2	
Secondaire 3, 4 et 5 (professionnel long)	203	-0,3		-0,1	
Enfance exceptionnelle (secondaire)	95	0,2		-0,2	
Primaire	50	0,1		0,1	
Secondaire	49	-0,1		0,1	
Qualification légale			0,20		0,09
Brevet C, D ou ancien	248	0,2		0,0	
Brevet B	298	0,2		0,1	
Brevet A général	353	0,1		0,1	
Brevet A option	485	0,0		0,0	
Brevet d'enseignement spécialisé	567	-0,1		-0,1	
Permis annuel	91	-0,3		-0,1	
Permis de probation	87	0,0		0,0	
Tolérance d'engagement	57	-0,3		-0,2	
Autre	104	-0,1		-0,1	

[1] En isolant, également, l'effet des trois variables suivantes: attrait pour d'autres professeurs, satisfaction au travail et ouverture au travail en équipe.

[2] Également, pour les fins de la présentation.

Tableau 8-16

Résultat d'une analyse de classification multiple pour la dimension "évaluation du perfectionnement actuel"

Variable / Catégorie	N	Ecart non rectifié	Eta	Ecart rectifié	Bêta
Niveau et secteur d'enseignement			0,17		0,07
Maternelle (4 ans)	5	0,6		0,4	
Maternelle (5 ans)	74	0,1		0,0	
1er cycle du primaire	388	0,2		0,0	
2e cycle du primaire	399	0,1		0,0	
Enfance exceptionnelle (primaire)	146	0,0		0,0	
Secondaire 1 et 2 (général)	380	-0,1		0,0	
Secondaire 3, 4 et 5 (général)	520	-0,1		0,0	
Secondaire 2, 3 et 4 (professionnel court)	56	-0,1		0,0	
Secondaire 3, 4 et 5 (professionnel long)	192	0,0		0,0	
Enfance exceptionnelle (secondaire)	94	-0,2		-0,1	
Primaire	44	0,2		0,1	
Secondaire	49	-0,2		-0,1	
Autres	17	0,2		0,1	
Nombre d'élèves durant l'année			0,15		0,08
15 ou moins	186	0,0		0,0	
Entre 15 et 19	115	0,1		0,1	
Entre 20 et 24	207	0,2		0,1	
Entre 25 et 29	354	0,2		0,1	
Entre 30 et 39	114	0,0		0,0	
Entre 40 et 49	106	0,1		0,1	
Entre 50 et 99	314	-0,1		-0,1	
Entre 100 et 149	575	-0,1		-0,1	
150 et plus	393	0,0		0,0	
Satisfaction au travail			0,29		0,27
1 (scores peu	73	-0,8		-0,8	
2 élevés)	81	-0,4		-0,4	
3	215	-0,1		-0,1	
4	327	-0,1		-0,1	
5 (scores	479	-0,1		0,1	
6 moyens)	504	0,1		0,1	
7	339	0,2		0,1	
8	220	0,2		0,2	
9 (scores	90	0,3		0,3	
10 élevés)	36	0,4		0,4	

Tableau B-17

Résultat d'une analyse de classification multiple pour la dimension "talents naturels"

Variable Catégorie	N	Ecart non rectifié	Eta	Ecart rectifié	Bêta
Engagement dans la tâche			0,24		0,24
Peu ou très peu	34	-0,3		-0,3	
Moyennement	557	-0,3		-0,3	
Fortement	1355	0,0		0,0	
Très fortement	693	0,3		0,3	
Années d'expérience dans l'enseignement			0,14		0,13
1 an	67	-0,2		-0,2	
2 ans	111	-0,2		-0,2	
3 ans	83	-0,3		-0,2	
4 ans	90	-0,1		-0,1	
5 ans	73	0,2		-0,2	
6 à 10 ans	650	0,0		0,0	
11 à 15 ans	704	0,0		0,0	
16 à 20 ans	422	0,1		0,1	
21 ans et plus	439	0,1		0,1	

Tableau B-18

Résultat d'une analyse de classification multiple pour la dimension "formation et perfectionnement"

Variable Catégorie	N	Ecart non rectifié	Eta	Ecart rectifié	Bêta
Années d'expérience dans l'enseignement			0,17		0,07
1 an	66	0,1		0,2	
2 ans	107	-0,1		0,0	
3 ans	78	-0,1		0,1	
4 ans	88	0,0		0,2	
5 ans	72	-0,1		0,1	
6 à 10 ans	629	-0,2		-0,1	
11 à 15 ans	679	0,0		0,0	
16 à 20 ans	407	0,0		-0,1	
21 ans et plus	414	0,2		0,0	
Age			0,21		0,19
Entre 20 et 24 ans	62	0,1		0,0	
Entre 25 et 29 ans	435	-0,1		-0,2	
Entre 30 et 34 ans	713	-0,2		-0,1	
Entre 35 et 39 ans	526	0,1		0,1	
Entre 40 et 44 ans	300	0,0		0,1	
Entre 45 et 49 ans	213	0,2		0,2	
Entre 50 et 54 ans	145	0,2		0,2	
Entre 55 et 59 ans	89	0,4		0,3	
60 ans et plus	57	0,3		0,3	
Satisfaction au travail			0,17		0,14
1 (scores peu	77	-0,3		-0,3	
2 élevés)	88	-0,2		-0,2	
3	224	-0,2		-0,2	
4	350	-0,1		-0,1	
5 (scores	506	0,0		0,0	
6 moyens)	557	0,1		0,1	
7	364	0,1		0,0	
8	241	0,1		0,1	
9 (scores	94	0,2		0,2	
10 élevés)	39	0,3		0,3	

Tableau B-19

Résultat d'une analyse de classification multiple pour la dimension "évaluation des universitaires"

Variable Catégorie	N	Ecart non rectifié	Eta	Ecart rectifié	Bêta
Années de scolarité reconnues			0,15		0,10
12 ans ou moins	74	0,2		0,1	
13 ans	180	0,2		0,2	
14 ans	266	0,1		0,0	
15 ans	437	0,1		0,0	
16 ans	488	-0,1		-0,1	
17 ans	468	-0,1		-0,1	
18 ans	219	-0,1		-0,1	
19 ans	149	-0,1		0,0	
20 ans ou plus	18	0,3		0,2	
Niveau et secteur d'enseignement			0,17		0,09
Maternelle (4 ans)	5	0,5		0,3	
Maternelle (5 ans)	73	0,1		0,1	
1er cycle du primaire	374	0,2		0,0	
2e cycle du primaire	386	0,1		0,0	
Enfance exceptionnelle (primaire)	142	0,0		-0,1	
Secondaire 1 et 2 (général)	373	-0,1		0,0	
Secondaire 3, 4 et 5 (général)	508	-0,2		-0,1	
Secondaire 2, 3 et 4 (professionnel court)	55	0,1		0,1	
Secondaire 3, 4 et 5 (professionnel long)	188	0,0		0,1	
Enfance exceptionnelle (secondaire)	91	0,1		0,1	
Primaire	44	-0,1		-0,1	
Secondaire	45	0,0		0,1	
Autres	16	0,1		0,0	
Nombre d'élèves durant l'année			0,16		0,08
15 ou moins	181	0,0		0,0	
Entre 15 et 19	114	0,1		0,1	
Entre 20 et 24	198	0,1		-0,1	
Entre 25 et 29	341	0,2		0,1	
Entre 30 et 39	110	0,0		0,0	
Entre 40 et 49	104	0,0		0,0	
Entre 50 et 99	305	0,1		0,0	
Entre 100 et 149	561	-0,2		-0,1	
150 et plus	386	-0,1		0,0	
Satisfaction au travail			0,22		0,19
1 (scores peu	72	-0,5		-0,4	
2 élevés)	81	-0,3		-0,3	
3	211	-0,2		-0,1	
4	317	-0,2		-0,1	
5 (scores	465	0,0		0,0	
6 moyens)	495	0,1		0,1	
7	325	0,1		0,1	
8	213	0,2		0,2	
9 (scores	88	0,2		0,1	
10 élevés)	33	0,0		0,0	

Achevé d'imprimer à
Québec en novembre 1980, sur
les presses du Service des impressions en régie
du Ministère des Communications
du Québec

Sous le nom générique «Les enseignantes et enseignants du Québec», les résultats de l'étude socio-pédagogique sont publiés en 9 volumes intitulés comme suit:

- VOLUME 1: **PRÉSENTATION GÉNÉRALE, VALIDATION PRÉLIMINAIRE ET RÉSULTATS BRUTS***
- VOLUME 2: **LA CONSTITUTION DES VARIABLES DÉPENDANTES***
- VOLUME 3: **CARACTÉRISTIQUES DÉMOGRAPHIQUES, SOCIO-CULTURELLES ET PROFESSIONNELLES***
- VOLUME 4: **VALEURS ÉDUCATIONNELLES**
- VOLUME 5: **LE VÉCU PROFESSIONNEL: TÂCHE ET MILIEU DE TRAVAIL**
- VOLUME 6: **LA FORMATION ET LE PERFECTIONNEMENT***
- VOLUME 7: **LE FUTUR ANTICIPÉ ET DÉSIRÉ**
- VOLUME 8: **UNE SYNTHÈSE**
- VOLUME 9: **IMPLICATIONS POUR LES POLITIQUES ÉDUCATIONNELLES**

* Déjà paru

7980-1648

28-1332